Cláudio Vicentino • Bruno Vicentino
Olhares da
História
Brasil e mundo
Manual do
Professor
2
editora scipione
História - Ensino Médio

Cláudio Vicentino • Bruno Vicentino

Olhares da História
Brasil e mundo

Manual do Professor

Cláudio Vicentino

Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP)

Professor de História em cursos de Ensino Médio e pré-vestibulares

Autor de obras didáticas e paradidáticas para Ensino Fundamental e Médio

José Bruno Vicentino

Bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)

Professor de História em cursos de Ensino Fundamental, Médio e pré-vestibulares

Autor de obra didática para Ensino Médio

Colaboração de

Saverio Lavorato Junior

Bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)

Professor universitário e coordenador de curso de Licenciatura em História

História - Ensino Médio

1ª EDIÇÃO

SÃO PAULO • 2016

Diretoria editorial
Lidiane Vivaldini Olo
Gerência editorial
Luiz Tonolli
Editoria de Ciências Humanas
Heloisa Pimentel
Edição
Guilherme Reghin Gaspar,
Thamirys Gênova da Silva e Mariana Renó Faria (estagiárias)
Gerência de produção editorial
Ricardo de Gan Braga
Arte
Andréa Dellamagna (coord. de criação),
Erik TS (progr. visual de capa e miolo),
Claudio Faustino (coord.), Eber Souza (edição),
Luiza Massucato (assist.) e Typegraphic (diagram.)
Revisão
Hélia de Jesus Gonsaga (ger.),
Rosângela Muricy (coord.),
Célia da Silva Carvalho, Paula Teixeira de Jesus,
Patrícia Travanca e Vanessa de Paula Santos;
Brenda Morais e Gabriela Miragaia (estagiárias)
Iconografia
Sílvio Kligin (superv.), Denise Durand Kremer (coord.),
Monica de Souza (pesquisa),
Cesar Wolf e Fernanda Crevin (tratamento de imagem)
Ilustrações
André Toma, Cassiano Röda e Rodval Matias
Cartografia
Eric Fuzii, Loide Edelweiss Iizuka,
Márcio Souza e Portal de Mapas
Foto da capa: Detalhe da pintura *Alegoria da Primavera*,
de 1477-1490, de Sandro Botticelli.
DeAgostini/G. Nimatallah/Getty Images
Protótipos
Magali Prado

Direitos desta edição cedidos à Editora Scipione S.A.
Avenida das Nações Unidas, 7221, 1º andar, Setor D
Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902
Tel.: 4003-3061
www.scipione.com.br / atendimento@scipione.com.br

2016
ISBN 978 85 262 9909 2 (AL)
ISBN 978 85 262 9910 8 (PR)
Cód. da obra CL 713368
CAE 566 783 (AL) / 566 784 (PR)
1ª edição
1ª impressão
Impressão e acabamento

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Vicentino, Cláudio
Olhares da história : Brasil e mundo / Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino ; colaboração de Saverio Lavorato Junior. -- 1. ed. -- São Paulo : Scipione, 2016.

Obra em 3 v.

1. História (Ensino médio) I. Vicentino, José Bruno. II. Lavorato Junior, Saverio. III. Título.

16-02782 CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino médio 907

APRESENTAÇÃO

Caros Alunos,

Como sabemos, todos os seres humanos vivem a História e têm sua maneira de encarar o mundo. Somos o que somos, pensamos de um jeito e não de outro, agimos em função disto e não daquilo. Decidimos que causas abraçar, cogitar abraçar ou renegar com base nas certezas que criamos em nosso passado.

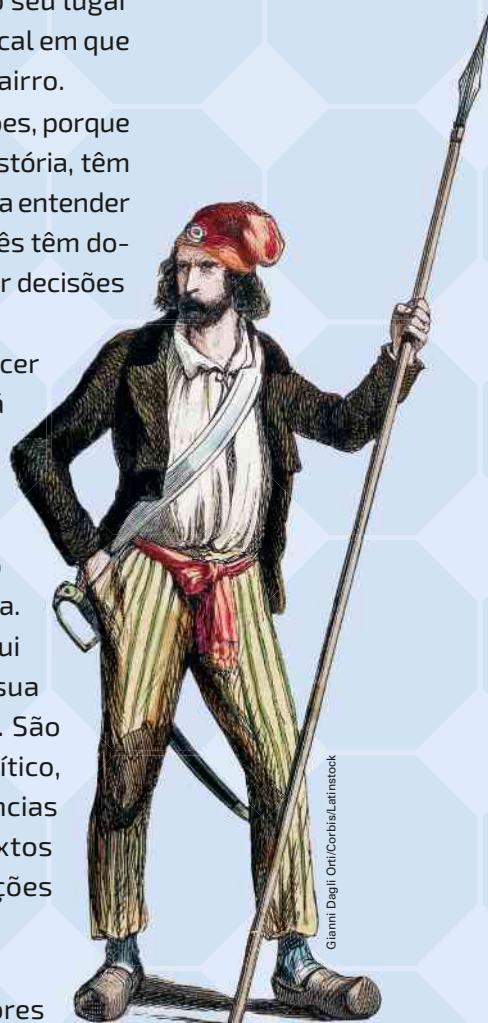
Quer um exemplo de como isso pode ocorrer? Digamos que na rua na qual vocês moram uma família veio se instalar recentemente, natural de outro lugar. Os costumes, aparência e sotaque dos novos vizinhos chamam a sua atenção. Vocês começam a se perguntar de onde vieram e por que eles se mudaram para a sua rua. Podem se interessar também em conhecer melhor a cultura deles, entender em que aspectos ela é diferente ou parecida com a sua. Com isso, aos poucos vocês se aproximam da história cultural daquelas pessoas, conhecem seus valores e crenças. Será que a situação dessa família se assemelha à de outras famílias que se deslocaram em épocas diferentes? Agindo assim, vocês se deparam com a história de grandes grupos sociais que têm sua vida afetada por contextos complexos e acabam deixando seu lugar de origem por causa disso. O passado de seus novos vizinhos e do local em que eles viviam pode ajudá-los a entender a experiência atual no seu bairro.

O conhecimento histórico é assim: se faz presente em todas as situações, porque todos os seres humanos e tudo o que está relacionado a eles têm história, têm passado. Esse conhecimento se torna um importante instrumento para entender nosso tempo, impregnado de heranças do passado. Quanto mais vocês têm domínio sobre o conhecimento histórico, mais recursos terão para tomar decisões no presente e ampliar o conhecimento sobre si mesmos.

Esse conhecimento não é único, definitivo. Ele é capaz de nos oferecer diferentes pontos de vista e convicções. Da mesma forma, há diversas maneiras de conhecê-lo, percebê-lo e divulgá-lo.

Esta obra é um convite para o conhecimento e a reflexão histórica. Ela se propõe a ajudá-los a lidar com diversas fontes, testemunhos e relatos, capacitando-os a analisar criticamente os sinais do passado para que sejam utilizados no seu dia a dia e no exercício de sua cidadania. Com as várias imagens, leis, documentos, mapas e exercícios aqui apresentados, queremos que vocês desenvolvam e aprimorem sua capacidade de indagação e de análise do passado e do presente. São recursos que lhes darão oportunidade para desenvolver o senso crítico, a valorização dos legados culturais e a percepção das permanências e das mudanças ocorridas ao longo do tempo, além dos contextos econômicos, políticos, sociais e culturais em que se dão as relações humanas.

Bom ano de estudos!

Os Autores

Gianni Dagli Orti/Corbis/Latinstock

Conheça seu Livro

Cada volume da coleção é dividido em grandes unidades e capítulos. Conheça, a seguir, os boxes e seções do livro.

Abertura da Unidade

Um breve texto indica os conteúdos que serão estudados nos capítulos que compõem cada Unidade.

Abertura de capítulo

Composta de uma foto atual, relacionada a um aspecto do capítulo, e um pequeno texto com questionamentos que serão compreendidos e respondidos ao longo do capítulo.

Saber histórico

Esta seção mostra de que maneira o conhecimento histórico sobre o período a ser abordado na Unidade foi construído por historiadores e estudiosos do tema em questão.

Leituras

Boxe com textos de livros, revistas ou *sites* da internet que tratam de diferentes assuntos abordados nos capítulos.

Para saber mais

Textos que aprofundam e complementam temas tratados nos capítulos. Essa seção pode, em algumas ocasiões, apresentar atividades.

Pontos de vista

Seção que estabelece um diálogo com pesquisadores e suas diferentes concepções sobre um tema, com base em trechos de suas principais obras. Traz ainda uma pequena biografia dos pesquisadores abordados.

Construindo conceitos

Entenda melhor os conceitos fundamentais do ensino de História. Eles são trabalhados com atividades de pesquisa.

Infográfico

Imagens, legendas explicativas e pequenos textos apresentam dados de uma maneira ágil e atraente. Os infográficos colaboram para a fixação de diferentes conteúdos estudados ao longo dos capítulos.

Dialogando com outras disciplinas

Seção interdisciplinar que relaciona assuntos abordados nos capítulos com outras áreas do conhecimento. Ela propõe um projeto de investigação com outra disciplina e aparece em diferentes momentos ao longo do volume.

Vivendo naquele tempo

Conheça o cotidiano de diferentes grupos sociais ao longo da História, analisando suas condições de vida, seus valores e suas práticas sociais.

Atividades

A seção de atividades trabalha com textos de historiadores, imagens, trechos de reportagens e textos interdisciplinares, e está dividida em quatro partes: Retome, Pratique, Analise uma fonte primária e Articule passado e presente.

Enem e vestibulares

Esta seção, localizada no final da Unidade, apresenta exercícios de Enem e de vestibulares de todas as regiões do país.

Sumário

Unidade 1: Europa como centro do mundo

Marc Ferrez/Instituto Moreira Salles, São Paulo, SP

Pacific Press/Corbis/Latinstock

Unidade 2: O "longo século XIX"

The Granger Collection/Glow Images/Coleção particular

Reprodução/Memorial do Imigrante, São Paulo, Brasil.

UNIDADE 1

Europa como centro do mundo

Os capítulos desta Unidade tratam do período compreendido entre meados do século XV e fins do século XVIII, tradicionalmente denominado de Idade Moderna. Para os historiadores, foi a época em que alguns países do continente europeu conquistaram e exploraram territórios para eles até então desconhecidos e dominaram o comércio marítimo, fazendo com que a Europa fosse considerada o centro do mundo. O cenário europeu passou por diversas transformações nesse período, entre elas a emergência da burguesia ligada a monarquias fortalecidas. Foi também um período de continuidades, como a manutenção do poder e dos privilégios dos senhores de terras, a nobreza. Foram tempos de grandes negócios e conhecimentos inovadores, mas também de escravização e de domínios metropolitanos.

Conhecimento histórico: uma construção

Este mapa representa a rota da viagem realizada por Fernão de Magalhães no século XV, com partida e chegada no continente europeu. Elaborado por Agnese Battista, século XVI.

História: recortes e escolhas

Antes de começar os estudos desta Unidade, vamos refletir sobre a construção do conhecimento histórico e sobre as escolhas e os procedimentos envolvidos nos estudos sobre a História. Na produção desse conhecimento, o estudioso apropria-se do passado, escolhendo o que e como narrar. Assim, a História universal (ou mundial, ou geral) com que temos contato hoje é uma construção, baseada no trabalho intelectual de historiadores, filósofos e outros pesquisadores, muitos deles europeus. Esse trabalho foi feito, principalmente, durante a Idade Moderna e a Idade Contemporânea. A história do Brasil, da mesma forma, também é uma construção feita por estudiosos que se dedicaram a esse estudo, principalmente nos séculos XIX e XX. São de construções sobre a História e a trajetória de vários povos e até de civilizações diferentes.

Construindo a história do Brasil

Luiz Souza/Fotoarena.

No Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) iniciou-se a construção da História do Brasil, de acordo com a visão e os interesses do Império. Na foto, de 2016, o prédio do IHGB, no Rio de Janeiro (RJ).

A História universal foi construída em meio a um contexto que procurava afirmar a Europa como centro do mundo. A história do Brasil também nasce, inicialmente, para legitimar a nação que se constituía no começo do século XIX.

Ao fazer uma história do Brasil, é impossível para o historiador trabalhar com todos os assuntos referentes a essa região do mundo. Ao optar por certo ponto de vista histórico, os estudiosos selecionam eventos e processos que consideram fundamentais. Desse modo, muitos outros ficam excluídos, em geral aqueles relacionados a grupos ou projetos derrotados ou abandonados.

Em meio a esse processo de afirmação da nação que se constituía no século XIX, os historiadores contemporâneos da independência política (1822) e, algumas décadas depois, da instauração da República (1889), procuravam justificar a existência da nação brasileira no passado colonial.

O grupo político, cujo projeto saiu vitorioso na independência que instaurou o Império brasileiro e livrou a região do domínio de Portugal, achava mais convincente assegurar que a nação já existia antes de ser independente, o que não é verdade.Para garantir essa versão dos fatos, os estudiosos passaram a denominar a região que viria a ser o Brasil de **Brasil colônia**, passando a ideia de que o período colonial seria o embrião da futura nação brasileira. No entanto, eles utilizavam referenciais (ideias e modelos) do momento em que viviam, que não existiam e nem faziam sentido para os séculos XVI, XVII e XVIII.

O território que hoje constitui o Brasil, além de ter sido habitado por centenas de povos diferentes antes da chegada dos europeus, teve regiões que estiveram sob o domínio de outras metrópoles europeias (Espanha, Países Baixos, França) e outros países sul-americanos (Paraguai, Guiana Francesa, Bolívia). Além disso, foi mais do que uma colônia portuguesa: foi também Reino Unido a Portugal e Algarves e, ainda que por pouco tempo, já esteve dividido em mais de um país independente (durante a **Confederação do Equador** ou a **Revolução Farroupilha**, por exemplo).

Todas essas possibilidades não se concretizaram, e o Brasil que conhecemos hoje é o resultado do sucesso de um dos projetos em jogo. Dessa forma, cometeríamos um grande erro se procurássemos compreender o passado de uma nação considerando somente o que ela se tornou. Estaríamos fazendo do presente o limitador absoluto do passado, desconsiderando as possibilidades não viabilizadas.

Confederação do Equador: conflito ocorrido em 1824, contrário à centralização política imperial. Iniciou-se na província de Pernambuco e posteriormente envolveu várias outras províncias próximas.
Revolução Farroupilha: também denominada Guerra dos Farrapos, ocorreu nos territórios que hoje correspondem ao Rio Grande do Sul e Santa Catarina, entre 1835 e 1845; o movimento proclamou a República Rio-Grandense (RS) e a República Juliana (SC).

Europa: de periferia a “centro do mundo”

Reprodução/Biblioteca Pierpont Morgan, Nova York, EUA.

Para o historiador francês Jean Chesneaux (1922-2007), a expressão “tempos modernos” — e, por extensão, a ideia de Idade Moderna — está ligada à tentativa da burguesia de se definir como fator dinâmico da história. De fato, não se pode negar que essa classe social esteve envolvida nas principais transformações do período que você vai estudar neste volume, desde a constituição dos Estados nacionais modernos até sua derrubada ou até a transformação das monarquias absolutistas em monarquias constitucionais.

Mapa do Maranhão, de João Teixeira Albernaz, do século XVII, onde os franceses pretendiam implantar uma colônia.

Entretanto, para o filósofo argentino Enrique Dussel, a Europa pode ser considerada uma periferia do mundo muçulmano até 1492. O mundo europeu do período pode ser considerado inexpressivo se comparado a ele. A Europa contava com poucas cidades, riqueza escassa, população relativamente pequena, artes e ciências submetidas ao domínio da Igreja. O Império Árabe, por sua vez, dominava as principais rotas de comércio do Velho Mundo, o mar Mediterrâneo e os conhecimentos náuticos; tinha cultura e ciência relativamente mais exuberantes do que os europeus, com ricas cidades e uma extensão territorial que atingia regiões da África, Ásia e Europa.

Laura Durand Dascal/Acervo da fotógrafa

Nau de Nicolau Coelho, um dos capitães da armada de Pedro Álvares Cabral. Ilustração do livro de Lisuarte de Abreu, século XVI.

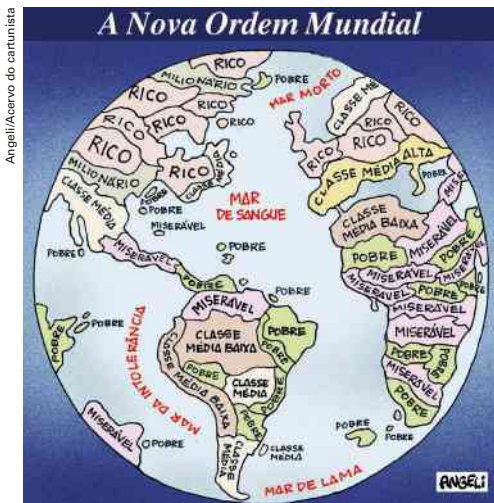
Com as Grandes Navegações, que levaram à conquista de povos e territórios até então desconhecidos dos europeus e ao estabelecimento de rotas comerciais em vários pontos do planeta, a Europa deixou a condição de periferia e passou a ocupar um lugar cada vez mais central no cenário mundial. Nesse processo, Espanha e Portugal foram as primeiras sociedades da Europa a ter a experiência moderna de colonizar outros povos.

A expansão do poder e da influência europeia representa uma característica importante da modernidade: de periferia do mundo muçulmano, a Europa passa a ser um “construtor de periferias”. A América ibérica seria a primeira grande experiência de dominação sobre povos e terras que os europeus desconheciam até então.

Foi durante a Idade Moderna que a Europa passou a centralizar o poder mundial, condição que serviu para dar sustentação à teoria de que a História obedeceria a um movimento evolutivo, com a própria Europa ocupando o ápice dessa evolução. Com base nessa concepção, povos, lugares e civilizações só aparecem na História à medida que navegadores e comerciantes europeus atingem novas terras. Assim, o Brasil só entra em cena em 1500, com a chegada de Pedro Álvares Cabral às terras da América do Sul que os indígenas do litoral chamavam de **Pindorama**.

O modelo construído com base nessa concepção da História levou à conhecida periodização em Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Essa periodização, afirma o historiador Jean Chesneaux:

> [...] tem como resultado privilegiar o papel do Ocidente na história do mundo e reduzir quantitativa e qualitativamente o lugar dos povos não europeus na evolução universal. Por essa razão, faz parte do aparelho intelectual do imperialismo. Os marcos escolhidos não têm significado algum para a imensa maioria da humanidade: fim do Império Romano, queda de Bizâncio.
>
> CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* Sobre a história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995. p. 95.

Angeli/Acervo do cartunista

A Nova Ordem Mundial, charge de Angeli.

A ideia construída pelos europeus de que seriam o ápice da humanidade e o centro da História, está ligada a concepções de desenvolvimento, de progresso e, mais recentemente, de "ingresso no Primeiro Mundo" ou "mundo desenvolvido". Segundo essa percepção equivocada, um povo, para atingir seus anseios, deve "desenvolver-se" ou "civilizar-se", isto é, deve imitar o modelo dos colonizadores. De diversas formas, essas ideias orientaram muitos estudos sobre a história do Brasil, esquecendo que não somos uma continuidade do mundo europeu, mas uma síntese de diversas contribuições étnicas, culturais e políticas.

Além do mais, a violência das guerras do século XX serviram de contraposição à ideia de progresso. A historiadora Gertrude Himmelfarb, criticando essa concepção, destacou que durante o século XX aprendemos que:

> [...] até mesmo as mais impressionantes descobertas científicas podem ser usadas da maneira mais grotesca; que uma política social generosa pode criar tantos problemas quanto os que soluciona; que até mesmo os mais benignos governos sucumbem ao peso morto da burocracia, enquanto os menos benignos mostram-se criativos na invenção de novos e horrendos modos de tirania; que as paixões religiosas se exacerbam num mundo crescentemente secular, as paixões nacionais, num mundo fatalmente interdependente; que os países mais avançados e poderosos podem tornar-se reféns de um bando de terroristas primitivos; que nossos mais amados princípios – liberdade, igualdade, fraternidade, justiça, mesmo paz – foram pervertidos e degradados de maneiras nem sonhadas por nossos antepassados. A cada passo somos confrontados por promessas quebradas, esperanças fenecidas, dilemas irreconciliáveis, boas intenções que se desviaram, escolhas entre males, um mundo à beira do desastre – tudo isto já virou clichê mas é verdadeiro demais e parece desmentir a ideia de progresso.
>
> HIMMELFARB, Gertrude. The new History and the old: critical essays and reappraisals. Cambridge: Harvard University Press, 1987. p. 155. In: CARDOSO, Ciro Flamarion. *Um historiador fala de teoria e metodologia*: ensaios. Bauru: Edusc, 2005. p. 22.

CAPÍTULO 1

As Grandes Navegações

Carlos Catela/Editora Abril

Na atualidade, muitas pessoas ainda se atraem pelas viagens marítimas. Em 2014, o navegador brasileiro Amyr Klink comemorou trinta anos de sua travessia pelo oceano Atlântico em um barco a remo. A viagem foi longa e se transformou em livro, intitulado *Cem dias entre céu e mar*. Na foto, de 1984, Klink chegando à cidade de Parati, após remar os 7 000 km existentes entre África e Brasil.

Entre os séculos XV e XVI, navegadores europeus passaram a realizar muitas viagens pelo mar aberto. Era o período das chamadas Grandes Navegações. A que valores, crenças e objetivos aqueles antigos navegadores se apegavam? Por que realizaram viagens marítimas?

Hoje, o que faria você enfrentar uma viagem a um local desconhecido? A recompensa por chegar ao seu destino ou o prazer de enfrentar um desafio? Que instrumentos e acessórios você levaria nessa viagem?

1 A caminho da unificação do mundo

No começo do século XVI, o mundo era um mosaico de civilizações e culturas. Destacavam-se a China, a Europa cristã, o Império Turco Otomano, uma África com forte presença islâmica ao norte e composta por diversos reinos ao sul. Na Índia, o Sultanato de Délhi seria substituído em pouco tempo pelo Império Grão-Mogol, islâmico, mais tolerante com o hinduísmo. No Sudeste Asiático, a cidade mercantil de Malaca exercia influência sobre toda a região. Na América, brilhavam os impérios inca e asteca.

Aos poucos, porém, a Europa assumiria o papel de **catalisador** de um processo histórico que levaria à integração de diversas civilizações em um mercado mundial.

Entretanto, não foram apenas as grandes navegações europeias as responsáveis por isso. Embora o comércio tenha existido desde épocas remotas, o capitalismo foi a "invenção" que permitiu (e exigiu) essa transformação mundial.

Mas o que é o capitalismo? Ele tem sido sempre o mesmo desde seu surgimento? A quem ele beneficia, e a quem prejudica? Nos próximos capítulos, vamos abrir algumas janelas para que você possa construir suas próprias respostas a essas perguntas.

catalisador: substância que acelera a velocidade de uma reação química. No texto, a palavra é usada em sentido figurado.

2 Emergindo da Idade Média

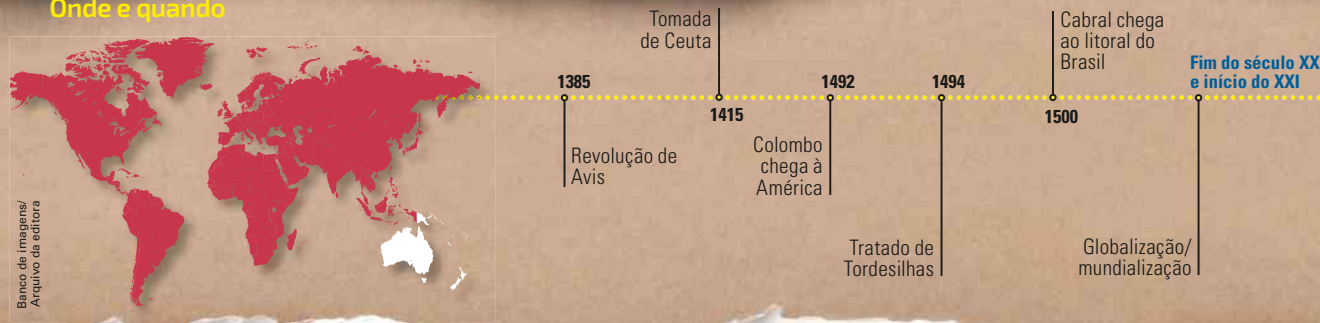
O período entre a segunda metade do século XIV e o século XV foi marcado por adversidades na Europa. A Guerra dos Cem Anos entre a França e a Inglaterra (1337-1453), a peste negra e a desorganização da produção agrícola, que levou a um surto de fome, tiveram profundas consequências. Muitas rotas comerciais terrestres foram interrompidas, e a população do continente diminuiu significativamente.

A oferta de moeda se limitava cada vez mais na Europa, pois os metais preciosos eram desviados para o Oriente, em troca de especiarias e outros artigos de luxo, e as minas de ouro e prata do continente europeu se esgotavam. A falta de moeda prejudicou ainda mais o comércio.

Além disso, o monopólio da lucrativa rota mediterrânea das especiarias, exercido pelas cidades italianas, especialmente Veneza, restringia a possibilidade de lucros de outras cidades europeias.

Esses fatores levaram o grupo mercantil europeu em formação a buscar novas alternativas para expandir o comércio. Uma delas foi a navegação atlântica, que originou o processo de expansão marítima europeia, conhecido como **Grandes Navegações**.

A empreitada de enfrentar a desconhecida navegação no oceano Atlântico exigia grandes investimentos, que estavam muito além das possibilidades de qualquer cidade europeia isoladamente. Por isso, a expansão marítima só foi possível onde havia um território unificado por um poder centralizador. Esse poder adotava quase sempre a forma de monarquia centralizada.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

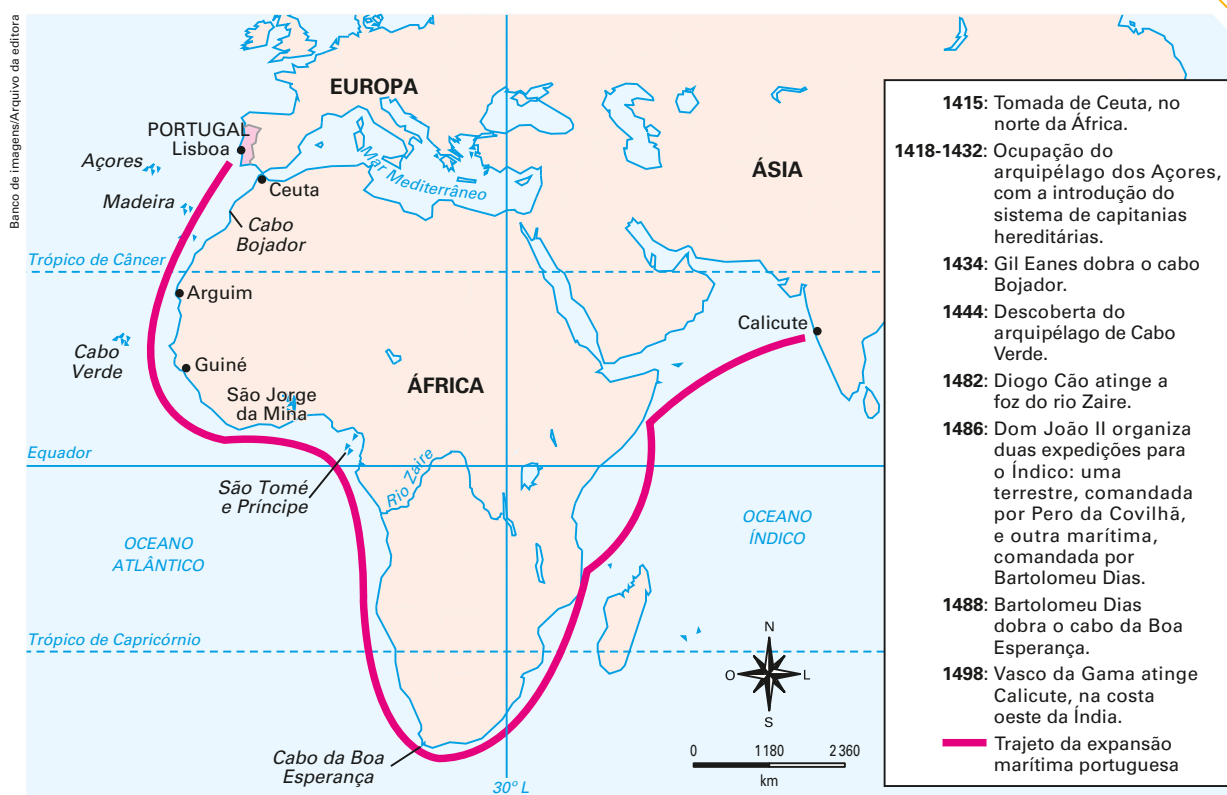
3 As navegações portuguesas

A participação dos portugueses no comércio europeu ganhou impulso no início do século XV. A precoce centralização monárquica – com a **Revolução de Avis**, em 1385 –, que associou o poder político concentrado nas mãos do rei aos interesses do setor mercantil, teve papel decisivo na organização das Grandes Navegações portuguesas.

Esse contexto foi favorecido pelos estudos náuticos liderados por dom Henrique, o Navegador(1394-1460). Filho de dom João I (1357-1433), que liderou a Revolução de Avis, o infante dom Henrique atraiu para sua residência, em Sagres, na região do Algarve, navegadores, cosmógrafos, cartógrafos, mercadores e aventureiros, desde o início do século XV. O conjunto de conhecimentos ali desenvolvidos viabilizou o projeto expansionista português, possibilitando o ciclo das Grandes Navegações.

As viagens pelo oceano Atlântico, denominadas de **expansão marítima europeia** pela historiografia, tiveram como pano de fundo o estímulo governamental, somado ao interesse do grupo mercantil em ampliar sua área de atuação comercial, além do interesse da Igreja na expansão do cristianismo. Os nobres também se envolveram nas expedições, interessados em conquistas e novos domínios. O marco inicial dessa expansão foi a tomada de Ceuta, no norte da África, pelos portugueses, em 1415.

Pouco a pouco, o objetivo português de realizar a viagem em torno da África ganhou corpo. A cada ano, as expedições portuguesas avançavam mais milhas pela costa ocidental do continente em direção ao sul. Em 1488, o navegador Bartolomeu Dias (1450-1500) chegou ao Cabo da Boa Esperança (que ele chamava de Cabo das Tormentas), no extremo meridional da África, demonstrando a existência de uma passagem para o oceano Índico. Em 1498, Vasco da Gama (c. 1460-1524) alcançou finalmente as Índias. Dois anos depois, partiu a primeira grande frota destinada a fazer comércio em larga escala com o Oriente, comandada por Pedro Álvares Cabral (c. 1467-1520), que chegou também ao litoral da América, na costa do território que viria a ser parte do Brasil.

A expansão marítima portuguesa

Adaptado de: ATLAS da história do mundo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo: 1995. p. 163.

Na legenda do mapa estão relacionadas as conquistas portuguesas do século XV.

Construindo conceitos

Globalização, mundialização

Um vídeo produzido por um jovem com seu celular, na Coreia do Sul, pode ser disseminado pelo mundo em pouco tempo, por meio da internet e das redes sociais. Um calçado produzido na Malásia por uma empresa estadunidense pode ser comprado numa loja em Recife. Temos a percepção de que as distâncias espaciais diminuíram e que o tempo se acelerou. Um acontecimento vivido em Tóquio, por exemplo, pode ser transmitido ao vivo para a cidade de Cuiabá, em Mato Grosso, ou tornar-se uma notícia veiculada, no mesmo dia, em diversos canais de televisão. Tudo muito próximo, muito rápido.

Dizemos, muitas vezes, que esses fenômenos são consequências da globalização ou do "mundo globalizado". Essas conexões entre culturas, pessoas e mercadorias parecem integrar o planeta numa grande comunidade interligada e interdependente. Esses aspectos da globalização são resultado do intenso desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação, das redes de computadores, dos satélites e cabos de fibras ópticas.

Mas, o que fundamentou a globalização foi a expansão da produção e circulação das mercadorias e das moedas por todo o mundo, praticamente sem restrições legais ou obstáculos impostos pelos Estados nacionais.

Segundo alguns autores, a globalização surgiu mais claramente a partir da década de 1970, graças a uma série de medidas tomadas pelo governo dos Estados Unidos para dinamizar o mercado internacional e atenuar a crise econômica provocada pelos países que controlavam o comércio de petróleo. Essas medidas favoreceram a emissão de moedas (dólar, libra, peso, etc.) sem o controle exercido pelos Bancos Centrais de cada país, que definiam, até então, a entrada e saída de moedas. Isso provocou um aumento significativo de papel-moeda em circulação pelo mundo e criou um sistema financeiro baseado na especulação.

Esse fenômeno contribuiu para ampliar e fortalecer a expansão industrial pelo planeta por meio das multinacionais. Fabricantes de computadores, eletrodomésticos, roupas, calçados e montadoras de carros, entre outras, espalharam-se pelo globo à procura de condições vantajosas para seus negócios, como matérias-primas abundantes e baratas, baixo nível de organização sindical dos trabalhadores, impostos reduzidos e leis ambientais menos rigorosas.

Na medida em que o poder dos bancos e das multinacionais aumentava, o poder dos Estados nacionais, sobretudo nos países subdesenvolvidos, se reduzia. Consequentemente, as diferenças sociais e regionais se acentuaram, pois os Estados abriram mão do seu papel de regulador da economia e destinaram poucos investimentos em políticas sociais, como saúde, educação, habitação, entre outras.

A globalização provocou um processo no qual as mercadorias e as informações do sistema financeiro circulam rapidamente e sem barreiras. No entanto, as pessoas enfrentam ritmos mais lentos e mecanismos de controle que reduzem ou impedem a imigração. O controle de fronteiras, as leis em vigor contra imigrantes, os obstáculos para trabalhar ou estudar no exterior, o crescimento do preconceito contra estrangeiros em determinados países, têm dificultado a circulação de milhões de seres humanos no presente.

- Organizem uma pesquisa sobre as notícias de televisão a partir dos seguintes procedimentos:
  1. Definam de dois a três dias para cada um assistir aos telejornais e identificar notícias relacionadas à globalização, com base em dois temas: as imigrações contemporâneas e os acontecimentos relacionados ao mercado financeiro.
  2. Individualmente, cada um registra a notícia e, depois, compartilha com a classe.
  3. Em grupos, escolham um dos acontecimentos selecionados e façam uma pesquisa em *sites* na internet ou em livros. Depois, apresentem uma síntese do resultado da pesquisa para a classe.

Richard Milnes/Demotix/Corbis/Fotoarena.

Em razão da guerra civil e dos ataques do grupo terrorista Estado Islâmico na Síria, milhares de sírios buscaram refúgio em diferentes partes do mundo, principalmente na Europa. Entretanto, muitos países impediram a entrada dos refugiados, o que gerou uma onda de protestos mundial. Na foto, vemos um menino segurando um cartaz com os dizeres "bem-vindos refugiados da Síria", em manifestação ocorrida em outubro de 2015, em Sydney, na Austrália.

Atividades

Retome

1. De modo geral, o cenário europeu entre os séculos XIV e XV foi marcado por dificuldades, especialmente em termos econômicos. Identifique os fatores que caracterizaram a situação da Europa naquele período.

2. As rotas de comércio mediterrâneas tiveram papel importante ao longo da História. Os fenícios, por exemplo, destacaram-se no comércio marítimo no mar Mediterrâneo durante certo tempo na Antiguidade. Sobre o período estudado neste capítulo, responda:

a) Que cidades controlavam o monopólio das rotas comerciais no mar Mediterrâneo?

b) Quais eram as consequências desse monopólio?

3. Portugal apresentava características peculiares que impulsionaram a expansão marítima. Que características eram essas? De que modo elas tiveram influência na organização das navegações portuguesas?

4. Qual foi o marco inicial da expansão marítima europeia? Depois disso, que direções as viagens dos navegadores portugueses tomaram? Dê exemplos. Para responder, você pode observar novamente o mapa *A expansão marítima portuguesa*, localizado na página 17.

Pratique

5. A tripulação das embarcações que viajavam pelo oceano Atlântico no período da expansão marítima europeia era, geralmente, composta de um capitão-mor (comandante da expedição), um piloto (responsável pelas operações ligadas à navegação), um mestre e um contra-mestre (responsáveis pela rotina a bordo das embarcações, organizavam as tarefas a serem realizadas pelos marinheiros), um escrivão, além de marinheiros, carpinteiros, despenseiros, cozinheiros, etc. Cartógrafos e cosmógrafos também estiveram presentes nas viagens marítimas. Muitos mapas produzidos naquele período são estudados hoje por historiados, geógrafos e outros pesquisadores. Para conhecer mais a respeito da produção de mapas naquele período, leia o trecho de reportagem:

> Os mapas são a mais antiga representação do pensamento geográfico. Registros mostram que eles existiam na Grécia antiga e no Império Romano, entre outras civilizações da Antiguidade. [...] Suas funções incluíam conhecer as áreas dominadas e as possibilidades de ampliação das fronteiras, demarcar territórios de caça e representar a visão de mundo que esses povos tinham. [...] Mais do que uma ferramenta de orientação e localização, os mapas se transformaram num recurso importante para a expansão das civilizações [...]. A Cartografia nunca foi uma ciência neutra, que representa exatamente o espaço ou a realidade. Por trás de todo mapa, há um interesse (político, econômico, pessoal), um objetivo (ampliar o território, melhorar a área agrícola, etc.) e um conceito (o direito sobre determinada região, o uso do solo, etc.).
>
> MOÇO, Anderson; KALENA, Fernanda. A história dos mapas e sua função social. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/historia-mapas-sua-funcao-social-636185.shtml>. Acesso em: 24 dez. 2015.

a) O trecho da reportagem fala sobre algumas funções dos mapas. Identifique-as.

b) Explique o significado da frase "A Cartografia nunca foi uma ciência neutra".

c) Considerando suas respostas aos itens anteriores, reflita: no período da expansão marítima europeia, os mapas eram produzidos com o objetivo exclusivo de servirem como ferramenta de localização? Por quê?

d) O geógrafo inglês Brian Harley (1932-1991) foi um dos pesquisadores que inaugurou uma nova maneira de pensar os mapas, revisitada no trecho da reportagem que você acabou de ler. Para ele, os mapas são meios de comunicação e podem ser encarados como imagens carregadas de juízo de valor. Em sua opinião, qual seria a principal função de um mapa? Sua concepção a respeito dos mapas se aproxima da concepção exposta na reportagem e nas ideias de Harley? Por quê?

6. Agora, leia o trecho a seguir, que também trata das viagens realizadas no período das chamadas Grandes Navegações:

> Tais viagens são preparadas e contam com o apoio direto ou indireto do Estado, e delas retorna para a Europa um conjunto de informações, desde notícias geográficas até dados de interesse mercantil. A partir do deslocamento, amplia-se o conhecimento sobre os espaços navegados, que são registrados em roteiros e mapas-padrão [...].
>
> GESTEIRA, Heloisa Meireles. O astrolábio, o mar e o Império. In: História, Ciências, Saúde -Manguinhos. Vol. 21, n. 3. Rio de Janeiro, set. 2014. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702014000301011&script=sci_arttext&tlng=es#back_fn1>. Acesso em: 25 dez. 2015.

a) Segundo o texto, que tipo de informação coletada nas viagens marítimas retornava para a Europa? Identifique a relação entre essas informações e os objetivos da expansão marítima europeia.

b) As ideias do texto que você acabou de ler nesta atividade podem ser relacionadas com as ideias vistas no trecho de reportagem da atividade anterior? Justifique sua resposta.

4 Por que a China não descobriu a Europa?

O historiador italiano Scipione Guarracino lembra que, no início do século XIV, a China da dinastia Ming era a maior potência mundial, considerando sua estrutura político-administrativa sólida, seu aparato técnico-científico e o rápido desenvolvimento de suas estruturas econômicas e comerciais. Nessa época, a dinastia imperial também se empenhava intensamente na expansão marítima e comercial.

No século XV, os chineses realizaram grandes expedições marítimas, chegando a Calicute, na Índia, quase um século antes de Vasco da Gama. Além disso, estiveram no sul da África oriental e entraram pelo mar Vermelho, enquanto os portugueses mal começavam a se aventurar na costa do norte da África. Entretanto, antes da década de 1440, a expansão marítima chinesa estagnou antes que pudessem dar a volta na África e chegar a Portugal ou ao Mediterrâneo. Várias hipóteses foram levantadas para explicar o fenômeno. O historiador francês Pierre Chaunu (1923-2009) sustenta que há indícios de que o motivo foi, pelo menos em parte, a estrutura social chinesa.

Por se tratar de uma "civilização vegetal" baseada em grãos, com alta densidade populacional, a China dispendia uma grande parte dos recursos disponíveis na agricultura. Isso dificultava a liberação de mão de obra para o trabalho nas florestas (indispensável para manter uma grande frota de navios construídos de madeira) e para outras atividades produtivas não agrícolas.

Desde a dinastia Han, que durou do século III a.C. ao século III d.C., a China associava uma economia quase exclusivamente agrícola com uma forte burocracia estatal que incluía administradores, engenheiros e pessoas letradas de um modo geral. Essa burocracia não era hereditária, mas escolhida por concurso público, e tinha prestígio e renda elevada. Assim, nem a propriedade privada nem a busca individual por riqueza tinham importância social significativa. O Estado chinês em geral resistia à iniciativa privada.

Os comandantes dos navios eram funcionários do império, e não comerciantes sedentos de lucros. Por isso, a expansão marítima chinesa não teve ímpeto para continuar até a Europa. Já os europeus, movidos pela iniciativa privada com apoio do Estado e pela ânsia de ampliar suas riquezas, não viam limites para expandir seus negócios.

Erich Lessing/Album/Latinstock/Museu Marítimo Nacional, Greenwich, Inglaterra.

Durante o segundo reinado da dinastia Ming, ocorreu a expansão da frota chinesa e a construção de centenas de navios, os ***BaChuan*** ou juncos. Feitos de madeira, eles podiam chegar a 140 metros de comprimento, enquanto a maior nau portuguesa não atingia 50 metros. Segundo o pesquisador inglês Gavin Menzies, entre 1421 e 1423, os juncos chineses teriam percorrido os oceanos Índico, Atlântico e Pacífico e regiões como a costa do continente americano. A expedição de circum-navegação de Fernão de Magalhães (1519) teria ocorrido cerca de cem anos depois das expedições marítimas chinesas. Embora as navegações chinesas tenham chegado até a Índia e a África, não há evidências, contudo, que comprovem a tese de Menzies de que elas teriam alcançado a América. Ao lado, representação de junco chinês, em gravura do século XIX.

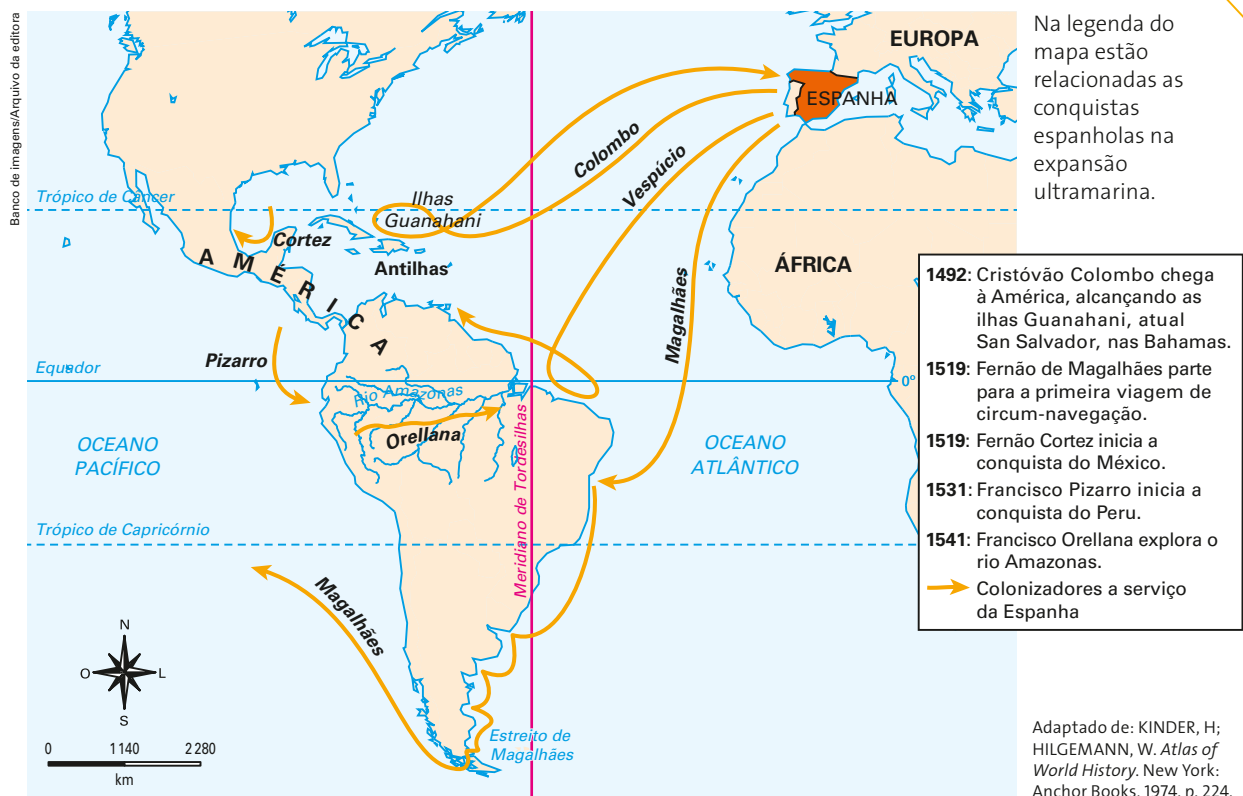
5 As navegações espanholas

Pouco antes de a expansão marítima portuguesa atingir o objetivo de chegar às Índias, os espanhóis atravessaram o Atlântico, chegando à América em 1492. O comandante da frota foi o navegador genovês, a serviço da Espanha, Cristóvão Colombo (1451-1506). A ideia era atingir as Índias contornando o globo terrestre, chegar ao Oriente navegando em direção ao Ocidente.

Colombo chegou ao continente americano pensando ter alcançado as Índias. Por isso, chamou de "índios" os habitantes das novas terras. Somente em 1504 desfez-se o engano, quando o navegador Américo Vespúcio (1454-1512) afirmou tratar-se de um novo continente que, em sua homenagem, recebeu o nome de América.

Navegações e expedições espanholas

Na legenda do mapa estão relacionadas as conquistas espanholas na expansão ultramarina.

Adaptado de: KINDER, H; HILGEMANN, W. *Atlas of World History*. New York: Anchor Books, 1974. p. 224.

A essa altura, portugueses e espanhóis, espalhados pelo Atlântico, detinham o monopólio das expedições oceânicas. Seriam seguidos por outras potências, especialmente a França e a Inglaterra, a partir do início do século XVI. Entretanto, os dois reinos ibéricos já haviam decidido a partilha do mundo antes mesmo que outras nações começassem a se aventurar nos novos territórios: em 1493, com a bênção do papa Alexandre VI (1431-1503), foi editada a *Bula Intercoetera*, substituída no ano seguinte pelo **Tratado de Tordesilhas**.

Ambos estabeleciam uma divisão das terras "descobertas e a descobrir" entre a Espanha e Portugal. A bula privilegiava a Espanha, e o Tratado de Tordesilhas corrigiu a linha demarcatória, atendendo a apelos dos portugueses. O tratado estipulava que todas as terras "descobertas e a descobrir" a oeste do Meridiano de Tordesilhas (situado 370 léguas a oeste do arquipélago de Cabo Verde) pertenceriam à Espanha, enquanto as terras que ficassem a leste seriam de Portugal. Observe o meridiano de Tordesilhas no mapa acima.

Os demais Estados europeus rejeitaram o tratado e, durante muito tempo, ocorreriam disputas pelos territórios recém-conquistados. O monarca francês Francisco I (1494-1547), por exemplo, foi o mais veemente representante. Em 1540, chegou a dizer que "o sol brilhava tanto para ele como para os outros" e que "gostaria de ver o testamento de Adão para saber de que forma este dividira o mundo..."[1]

[1]MOUSNIER, Roland. *História geral das civilizações*. Os séculos XVI e XVII. Livro 1. São Paulo: Difel, 1973. p. 163.

6 O mercantilismo

Interessados em promover o fortalecimento financeiro do Estado moderno, os governantes europeus, incluindo também a Holanda, adotaram um conjunto de práticas econômicas conhecidas como **mercantilismo**. Vale observar que esse termo não existia na época; ele só passou a ser usado por economistas do final do século XVIII, referindo-se às práticas intervencionistas do Estado na economia entre os séculos XV e XVIII. Tais práticas não constituíam um sistema coeso de ideias, uma teoria econômica, nem eram aplicadas de maneira homogênea na Europa, ao longo dos séculos da Idade Moderna. Vejamos algumas de suas características:

- **Metalismo**: concepção segundo a qual a riqueza de um Estado estava na quantidade de metais preciosos (ouro e prata) acumulada no país. O metal poderia ser obtido de forma direta, pela exploração de minas (aliás, esgotadas na Europa desde o século XV), ou pelo comércio. Neste caso, o Estado deveria ter uma **balança comercial favorável**, ou seja, deveria exportar mais do que importar.
- **Protecionismo**: em função do interesse em acumular metais preciosos, muitos governantes adotaram medidas para ampliar as exportações e proteger as empresas nacionais produtoras de manufaturados da concorrência estrangeira. Para isso, impunham barreiras tarifárias à importação, principalmente aos produtos que pudessem ser fabricados no próprio reino. Essa e outras práticas mostram um alto grau de intervenção do Estado nas atividades produtivas.
- **Colonialismo**: exploração das riquezas de territórios conquistados em outros continentes. Portugal explorou o mercado de especiarias ao estabelecer rotas alternativas para as Índias e, mais tarde, a produção de açúcar em sua colônia da América do Sul. A Espanha apoderou-se de imensa riqueza em ouro e prata ao iniciar o processo de exploração das minas americanas, na primeira metade do século XVI.
- **Industrialismo**: praticado apenas por alguns países, como Inglaterra e França, retardatários no processo de expansão marítima. Consistia em promover a produção de manufaturados, que rendiam bons impostos para o governo e poderiam ser exportados. Portugal e Espanha não se interessaram por essa prática.

De Agostini Picture Library/Album/Latinstock/Biblioteca Nacional, Paris, França

Acima, transporte de especiarias. *Livro das maravilhas*, por Marco Polo e Rustichello, França, século XV.

Atividades

Retome

7. Neste capítulo, estudamos a expansão marítima europeia. Porém, não foram somente os reinos europeus que organizaram e empreenderam viagens marítimas. Muitos outros povos, em diversos períodos da História, já navegavam e conheciam técnicas de produção de embarcações, como os chineses, por exemplo.

a) Cite algumas viagens marítimas realizadas pelos chineses.

b) Por que, para o historiador Pierre Chaunu, as viagens marítimas chinesas estagnaram no século XV? Você concorda com essa hipótese?

8. Qual foi o marco inicial das navegações espanholas?

9. Qual era o objetivo do documento chamado de *Bula Intercoetera*? Qual é a diferença entre esse documento e o Tratado de Tordesilhas, estabelecido pouco tempo depois?

10. O conjunto de práticas econômicas adotadas pelos reinos europeus no período estudado neste capítulo recebeu um nome. Que nome era esse? Relacione algumas características dessas práticas econômicas com os objetivos dos reinos europeus envolvidos na expansão marítima.

Pratique

11. Neste capítulo, vimos que, no século XV, navegantes portugueses realizaram viagens pela costa oeste do continente africano, alcançando o extremo meridional da África em 1488. E os africanos? Como os povos africanos se relacionavam com a exploração marítima? Leia o texto a seguir, reflita sobre o assunto e faça o que se pede:

> A navegação existia certamente desde muito tempo em todas as costas da África, e não há razão para se supor que os africanos refletissem menos que outros povos sobre as técnicas requeridas para vencer as dificuldades reais e consideráveis que o mar apresentava. A pesca, a cabotagem e as atividades desenvolvidas ao longo das costas, descritas pelos primeiros navegadores europeus, não deixam margem para dúvidas a esse respeito: uma certa parte do mar, tanto a leste quanto a oeste, era dominada pelos africanos. É verdade, porém, que o mar não ocupava lugar de destaque na economia ou na organização política dos poderes africanos. A África vivia dentro de si mesma: todos os centros de decisão econômica, política, cultural, religiosa situavam-se a longa distância das costas.
>
> DEVISSE, Jean; LABIB, Shuhi. A África nas relações intercontinentais. In: *História geral da África*, IV: África do século XII ao XVI. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 754-755.

a) De acordo com o texto, é possível dizer que os diversos povos africanos localizados nas áreas próximas às costas litorâneas exerciam a navegação?

b) De modo geral, que papel o mar ocupava nas decisões políticas e econômicas da maior parte das sociedades africanas?

c) Quando o autor diz que "A África vivia dentro de si mesma", ele considera que todos os centros de decisão africanos estavam longe das costas litorâneas. Porém, ele pode estar se referindo também a algumas importantes atividades exercidas em diversas partes do interior do continente africano. Com base em seus conhecimentos, formule hipóteses sobre quais atividades seriam essas.

d) Se você fosse um pesquisador na área de História e tomasse contato com as navegações realizadas por povos asiáticos e africanos, você mudaria algo em sua narrativa acerca da expansão marítima dos séculos XV e XVI? Em caso positivo, o que você mudaria?

12. O Monumento dos Descobrimentos (ou Padrão dos Descobrimentos) está localizado na cidade de Lisboa, Portugal. Foi criado pelo escultor Leopoldo de Almeida (1898-1975) e pelo arquiteto Cottinelli Telmo (1897-1948) na década de 1940. Observe a foto do monumento a seguir. Depois, reúna-se com um colega para realizar as atividades propostas:

Andre Goncalves/Shutterstock.

Monumento dos Descobrimentos, em Lisboa, Portugal. Lado oeste da escultura. Foto de 2013.

a) O monumento está situado às margens do rio Tejo. Consultem um mapa físico de Portugal, buscando um atlas impresso ou um atlas no formato digital, disponível na internet. Com base no mapa e nos conhecimentos construídos ao longo deste capítulo, reflitam: por que os construtores do monumento escolheram colocá-lo em uma das margens do rio Tejo?

b) Ao observar a foto, vocês saberiam dizer qual é o formato do monumento e o que ele representa?

Analise uma fonte primária

13. Como estamos vendo, a elaboração de mapas é uma atividade bastante antiga. Na Idade Média, essa produção ganhou fôlego com o desenvolvimento dos povos árabes, que, segundo estudos, foram os responsáveis por levar a bússola ao Ocidente. A expansão marítima a partir dos séculos XV e XVI incentivou ainda mais a elaboração de mapas e cartas marítimas. Observe o mapa a seguir.

Mapa produzido por Lucas Janszoon Waghenaer (c. 1533-1606), navegador e cartógrafo holandês, em 1584. O mapa representa parte do litoral de Portugal (na parte superior) e faz parte de um atlas criado por Waghenaer intitulado *Espelho do mar*. A obra fornecia também, em forma de texto, informações sobre correntes, marés, observação dos astros, distâncias e outros dados úteis à navegação.

a) Observe o mapa com atenção e identifique os elementos representados nele.

b) O que está sendo representado no oceano propriamente dito? Com base em seus conhecimentos e considerando que nas viagens marítimas dos séculos XV e XVI os europeus exploravam partes do oceano completamente desconhecidas por eles, por que o cartógrafo desenharia esses elementos no oceano?

c) Que informações inseridas neste mapa poderiam auxiliar os navegadores em suas viagens marítimas? Explique.

d) Quais são os elementos que compõem um mapa? Você consegue encontrar algum desses elementos representados neste mapa de Waghenaer ? Em sua opinião, o que significa encontrar elementos que compõem um mapa da atualidade sendo representados em um mapa de 1584?

Articule passado e presente

14. Hoje, navegadores contam com muita tecnologia para realizar viagens. Instrumentos de navegação de última geração e inovações técnicas nas embarcações constituem pontos importantes para as expedições marítimas, sejam elas de caráter comercial, turístico ou científico. Sobre esse assunto, o navegador Amyr Klink considera que:

> [...] em mais de 20 anos de suas visitas à Antártida, ele nunca perdeu tripulantes ou sofreu quebras ou acidentes graves. Sorte? Ele não define assim. [...] Seus barcos – mais precisamente os três que levam o nome da cidade em que cresceu – são conhecidos e admirados por suas inovações, soluções técnicas criativas e inusitadas. Cascos de alumínio, refrigeração do motor através de convecção e modos de tintura mais eficientes são alguns dos exemplos.
>
> Amyr Klink: "Detesto a palavra sucesso. Por mim, queimava todos os livros de autoajuda". *Época Negócios*, 16 set. 2014. Disponível em: <http://epocanegocios.globo.com/Inspiracao/Vida/noticia/2014/09/amyr-klink-detesto-palavra-sucesso-por-mim-queimava-todos-os-livros-de-autoajuda.html>. Acesso em: 3 jan. 2016.

a) Sob orientação do professor, organizem-se em grupos. Elaborem uma lista com os aparatos tecnológicos (para localização, comunicação, lazer, registro de imagem, etc.) que alguém, hoje em dia, poderia utilizar em viagens. Vocês podem levar em consideração qualquer tipo de viagem: marítima, aérea ou por estradas e rodovias.

b) Após a elaboração da lista, discutam com os colegas de grupo: vocês utilizam, no cotidiano, alguns desses aparatos tecnológicos? Quais? Em que ocasiões?

c) Será que o uso que vocês, jovens, fazem dos aparatos tecnológicos no dia a dia se assemelha ao uso que um viajante (como Amyr Klink, por exemplo) pode vir a fazer desses aparatos? Ainda reunidos em grupos, reflitam sobre essa questão.

d) Anotem suas conclusões e apresentem-nas aos demais grupos. Em seguida, em uma roda de conversa com a sala toda, comentem o papel da inclusão digital na vida cotidiana de vocês.

CAPÍTULO 2

A colônia portuguesa na América

Pacific Press/Corbis/Latinstock

Na imagem, Raoni Mituktire, liderança dos indígenas Kayapó, na COP 21. Para as lideranças indígenas brasileiras, participar dessa conferência em Paris também trouxe visibilidade a suas demandas, como o protesto contra a votação da PEC 215/00 (Proposta de Emenda Constitucional). Essa emenda pretende repassar a decisão sobre a demarcação de Terras Indígenas para o Congresso Nacional. Os povos indígenas entendem que isso poderá levar ao fim das demarcações de Terras Indígenas no país e à instalação, nessas áreas, de empreendimentos como hidrelétricas ou lavouras.

Em dezembro de 2015, a cidade de Paris sediou a XXI Conferência do Clima (COP 21). Um dos objetivos do evento foi promover, entre os países participantes, novos acordos para a diminuição dos gases de efeito estufa. Lideranças indígenas do Brasil e de outros países do mundo também estiveram presentes na conferência. Representantes dos Kayapó, Ikpeng, Xavante, Munduruku e outros povos falaram ao grande público. Afinal, as Terras Indígenas têm participação efetiva no equilíbrio do clima do planeta.

Hoje, com muita luta, os indígenas procuram ocupar espaço na sociedade. Será que as vozes e as lutas dos indígenas foram ouvidas ao longo da história do Brasil?

1 A quem servia o projeto colonial?

A partir do século XV, a Coroa portuguesa estabeleceu colônias e entrepostos comerciais na África, na Ásia e na América. Alguns exemplos: ilhas de Cabo Verde, Açores e Madeira, Angola, Guiné e Moçambique, no Atlântico e na costa africana; Macau, na China; Goa e Calicute, na Índia.

A montagem da colônia portuguesa na região que hoje é o Brasil foi parte de um projeto que se integrava à dinâmica política, social e econômica do desenvolvimento europeu da época. As vantagens da estruturação colonial ficaram evidentes: muito poder e riqueza para uma minoria; **clientelismo** e vantagens limitadas para alguns; opressão e sofrimento para a maioria.

clientelismo: relação política ou econômica, na qual uma pessoa dotada de poder dá proteção a outras, em troca de apoio ou de serviços prestados.

No caso da colônia portuguesa na América, contudo, a exploração da “empresa colonial” não se restringiu aos produtos voltados para exportação ou apenas aos interesses metropolitanos. Durante o período colonial, houve também uma diversificação econômica e social, com o desenvolvimento de diferentes práticas econômicas voltadas para o consumo interno e para a efetiva ocupação das terras brasílicas.

Com tal quadro geral da colonização, de que maneira a história dessa ocupação pode ser contada pelos diversos grupos que compõem hoje a sociedade brasileira?

2 De Cabral a Martim Afonso de Souza

A esquadra de Pedro Álvares Cabral chegou às terras da América em abril de 1500, tomando posse do território em nome de el-rei de Portugal.

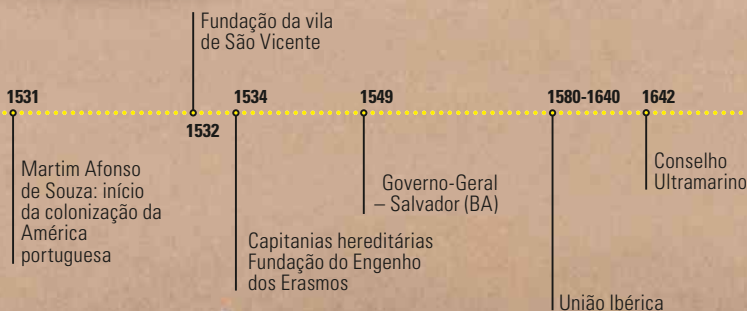
Não começou aí, contudo, a colonização da América portuguesa. Naquele momento, Portugal mantinha seus recursos voltados para o comércio oriental, deixando as novas terras, por alguns anos, numa posição secundária, pois ainda não se havia encontrado nelas metais preciosos nem produtos similares aos do rentável comércio afro-asiático, como ouro, marfim, especiarias, porcelanas, seda, escravizados, etc.

André Toma/Arquivo da editora

A principal preocupação com o território recém-conquistado era garantir sua posse, de modo a enfrentar as investidas de outros Estados europeus.

Frente a essas ameaças, já nos primeiros anos após a chegada de Cabral, a Coroa enviou expedições às terras recém-conquistadas na América. A primeira delas chegou em 1501. Essa expedição confirmou a existência de pau-brasil, madeira da qual se extraía um corante utilizado na Europa para tingimento de tecidos. Em 1503, outra expedição fundou **feitorias** no litoral fluminense para armazenagem da madeira e carregamento de navios.

feitoria: pequeno armazém-fortaleza erguido pelos europeus em territórios conquistados e destinado a armazenar mercadorias e defender a região de possíveis ataques.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

As feitorias também eram postos de defesa contra outros conquistadores. Em torno delas, cultivavam-se plantios e criavam-se animais para o sustento dos feitores e dos militares locais, de modo que se tornaram núcleos colonizadores. A partir daí, os portugueses iniciaram também o mapeamento da costa por meio de novas expedições, para conhecer os territórios dos quais tomaram posse.

Com a abundância de pau-brasil no litoral das novas terras, a Coroa portuguesa estabeleceu o monopólio real sobre sua exploração. Os indígenas passaram a trabalhar em atividades de extração de madeira. Eles realizavam o corte e o transporte das toras e, em troca, recebiam objetos vistosos, mas de pouco valor, como espelhos, miçangas e instrumentos de ferro. Depois, passaram também a receber dos portugueses armas de fogo, pólvora, cavalos, espadas, em troca de farinha, milho e indígenas aprisionados para serem escravizados. Em consequência, esse tipo de **escambo** (troca direta de produtos) estimulou, da mesma forma que ocorria na África, as guerras intertribais.

Como a extração de pau-brasil atraía também navegadores estrangeiros, o governo português resolveu enviar expedições militares ao litoral brasileiro em 1516 e 1526.

Leituras

O texto a seguir denuncia atos de violência e discriminação dirigidos aos indígenas brasileiros durante comemorações, em cidade brasileira, dos 500 anos da chegada dos portugueses ao território que hoje corresponde ao Brasil, em abril de 2000. Leia-o com atenção.

Os indígenas e os 500 anos: a festa da exclusão

Difícil de acreditar, mas os herdeiros dos primeiros habitantes da Terra de Vera Cruz não tiveram lugar nem vez na festa oficial dos 500 anos do descobrimento, em abril do ano passado [ano 2000]. Eles foram hostilizados pelo governo do estado da Bahia e pelo Ministério do Esporte e Turismo – os organizadores da festa.

Mais de 3 mil índios se deslocaram de várias aldeias do país até a área indígena de Coroa Vermelha, a 20 quilômetros de Porto Seguro. O centro de convergência foi a I Conferência Indígena, realizada na semana das comemorações do descobrimento, para tratar sobre o futuro dos índios brasileiros.

Os índios discordavam das comemorações dos "não índios" e deixaram claro que, para eles, não se tratava de "descobrimento", mas sim de "dominação". Tentaram manifestar esse sentimento e foram impedidos. A Polícia Militar da Bahia, com um contingente de 6 mil homens, foi truculenta e exerceu forte poder de repressão.

No início de abril os policiais destruíram, no meio da noite, um monumento-resistência que os índios Pataxó estavam erguendo na praia de Coroa Vermelha. Seria um mapa da América do Sul, feito em relevo de cimento, sobre o qual estaria a escultura de um casal indígena e onde os participantes da Conferência depositariam suas oferendas. Segundo a Associação Nacional de Ação Indigenista (Anai), com sede na Bahia, a vontade do ex-ministro de Esporte, Rafael Grecca, seria de construir no mesmo local um monumento que lembrasse uma caravela.

ÍNDIOS continuam lutando pela aprovação de seu Estatuto. Disponível em: <www.comciencia.br/reportagens/501anos/br08.htm>. Acesso em: 7 jan. 2016.

Charge criada por ocasião dos 500 anos da "descoberta" do Brasil pelo chargista brasileiro Kayser.

O início da colonização

Foi só trinta anos depois da chegada de Cabral que os portugueses resolveram colonizar o território da América. O comércio português com o Oriente entrara em crise, reduzindo os lucros de Portugal. Além disso, invasões de outros europeus ameaçavam a posse da colônia. O primeiro passo da Coroa portuguesa para efetivar a colonização foi enviar uma expedição comandada por Martim Afonso de Souza (c. 1490-1564), que chegou em 1531.

Martim Afonso trouxe homens, sementes, plantas, ferramentas agrícolas e animais domésticos. Detinha amplos poderes para procurar riquezas, combater estrangeiros, policiar, administrar e povoar as terras coloniais.

Além de organizar expedições de exploração do território para reconhecimento e busca de riquezas, ele dirigiu-se à foz do rio da Prata, no sul, para efetivar o domínio luso diante da crescente presença de outros exploradores europeus na região. Lá, aprisionou alguns navios franceses.

Sua política colonizadora consistiu na distribuição de **sesmarias** (lotes de terra) aos portugueses que se dispusessem a cultivá-las, na plantação de cana-de-açúcar e na construção do primeiro engenho da colônia. Fundou, em 1532, as vilas de São Vicente e Santo André da Borda do Campo, respectivamente no litoral e no interior do atual estado de São Paulo.

Detalhe de *A fundação de São Vicente* (1532), de Benedito Calixto. Óleo sobre tela.

3 As capitanias hereditárias e os governos-gerais

O primeiro passo tomado para viabilizar a colonização na América portuguesa foi a adoção do sistema de capitanias hereditárias, já utilizado pela Coroa portuguesa em suas colônias das ilhas do Atlântico (Açores, Cabo Verde e Madeira). Tratava-se da doação de largas faixas de terra a capitães-donatários, regulamentada pelas **Cartas de Doação e forais**.

Cartas de Doação e forais: documentos jurídico-administrativos que estipulavam poderes, direitos e deveres. Nas Cartas constavam os privilégios, regalias e deveres dos donatários e nos forais os detalhes fiscais do sistema.

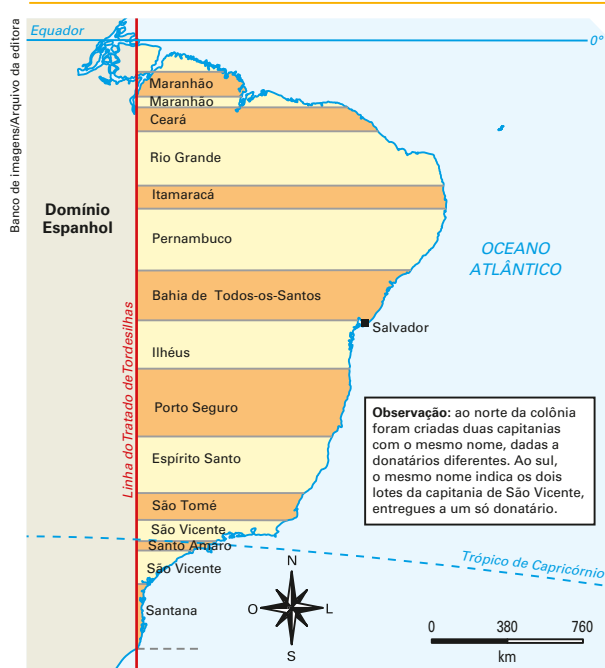
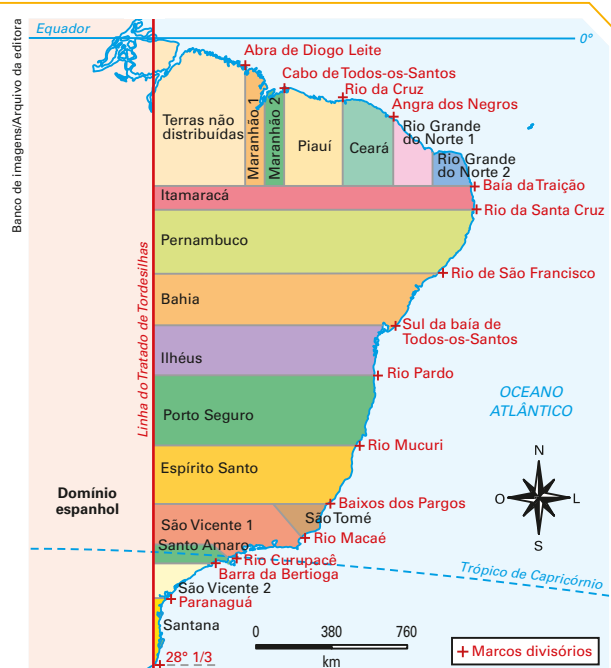
Os donatários deveriam fundar vilas, nomear funcionários, distribuir sesmarias, aplicar a justiça, arrecadar impostos devidos à Coroa e defender seus domínios

contra ataques de nativos e de estrangeiros. Deveriam ainda fazer cumprir o monopólio real do pau-brasil (denominado **estanco**) e do comércio colonial. As Cartas de Doação também estabeleciam que caberia à Coroa um quinto dos metais preciosos que fossem encontrados. Apesar de seus amplos poderes administrativos, o donatário era um mandatário do rei.

Foram criadas quinze capitanias, doadas a particulares entre 1534 e 1536, e posteriormente mais duas, localizadas nas ilhas de Trindade e de Itaparica. As capitanias que mais prosperaram foram as de São Vicente e, sobretudo, Pernambuco. As condições climáticas favoráveis ao cultivo de cana-de-açúcar, a maior proximidade geográfica da metrópole e a política de povoamento de seu donatário, Duarte Coelho (1485-1554), favoreceram o desenvolvimento da capitania pernambucana. Porém, o sistema de capitanias hereditárias fracassou, especialmente em razão da falta de recursos e de interesse dos donatários.

O governo de Portugal resolveu, então, fortalecer a administração colonial. Para isso, criou, em 1548, uma nova forma de organização que foi chamada de Governo-Geral, que consistia em centralizar o governo na América portuguesa, sobrepondo-se aos donatários.

O governador-geral tinha muitos poderes, mas também muitas obrigações: deveria neutralizar possíveis ataques de indígenas, combatendo-os ou aliando-se a eles; reprimir invasores estrangeiros; fundar povoações; construir navios e fortes; garantir o monopólio real sobre o pau-brasil; incentivar o plantio de cana-de-açúcar; promover expedições para procurar metais preciosos; e defender os colonos. Seus auxiliares, encarregados das finanças, da defesa do local e da justiça, eram, respectivamente, o provedor-mor, o capitão-mor e o ouvidor-mor. Tomé de Souza (1503-1579) foi o primeiro governador-geral, e instalou-se entre 1549 e 1553 em Salvador, no atual estado da Bahia. Seguiram-se a ele Duarte da Costa, governador-geral entre 1553 e 1558, e Mem de Sá, governador-geral de 1558 a 1572.

Duas visões da divisão da América portuguesa em capitanias hereditárias (1534-1536)

Adaptado de: ALBUQUERQUE, M. et al. *Atlas histórico escolar.* Rio de Janeiro: MEC/Fename, 1991.

Adaptado de: CINTRA, Jorge Pimentel. Reconstruindo o mapa das capitanias hereditárias. *Anais do Museu Paulista*: História e Cultura Material. v. 21, n. 2, 2013.

O mapa da esquerda é do historiador Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), baseado na cartografia de Luis Teixeira, de 1586. Nele, as capitanias eram representadas em linhas paralelas que iam do litoral ao meridiano de Tordesilhas. O mapa da direita apresenta uma visão recente, de 2013. Foi elaborado pelo engenheiro e professor da escola Politécnica da USP, Jorge Pimentel Cintra, membro do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, tomando por base diversas fontes documentais. Cintra aponta algumas alterações, principalmente no norte/nordeste, com capitanias indo do norte para o sul. As imensas capitanias implantadas na América portuguesa, com largura variando de 200 km a 700 km, tinham caráter hereditário.

Vivendo naquele tempo

Degredados: homens brancos e pobres

Em 1549, o governador-geral Tomé de Souza trouxe para a América portuguesa, além de funcionários civis, militares e artesãos, cerca de 600 degredados. Esses formavam um contingente expressivo se levarmos em conta que a população branca da maior colônia de Portugal, em 1549, era estimada em cerca de 3 a 4 mil habitantes. Nos anos seguintes, novos grupos de degredados foram trazidos pelas embarcações do reino.

Os degredados que desembarcavam na colônia portuguesa não eram criminosos segundo os critérios do presente, embora se tratassem de pessoas que, naquela sociedade, transgrediram as leis.

O degredo era a pena aplicada a um conjunto de crimes que, atualmente, pareceria um exagero ou um despropósito: cortar uma árvore com frutas; comprar colmeias para matar as abelhas; desrespeitar as regras do luto diante da morte de um parente; cometer fraudes na venda de alimentos, etc. Evidentemente, muitas pessoas enfrentaram o degredo porque cometeram crimes considerados graves, como ofender o rei, desrespeitar as leis da Igreja ou roubar recursos do Estado.

A maioria dos degredados que efetivamente cumpriam a pena, contudo, era composta de homens pobres ou de poucos recursos. As *Ordenações*, leis gerais do reino português, como as *Manuelinas*, de 1521, e as *Filipinas*, de 1603, definiam penas diferentes conforme a condição social do criminoso e, assim, os fidalgos e homens de posses tinham penalidades mais brandas e até poderiam pagar multa ao Estado português para livrarem-se do degredo ou da prisão.

Nesse início da colonização da América portuguesa, os degredados tiveram importante papel na ocupação do território, sobretudo devido às relações que estabeleceram com as populações indígenas do litoral.

Segundo o antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997), os degredados estabeleceram as primeiras formas de mestiçagem na formação do povo brasileiro:

> Primeiro, junto com os índios nas aldeias, quando adotam seus costumes, vivendo como eles, furando os beiços e as orelhas e até participando dos cerimoniais antropofágicos, comendo gente. Então aprendem a língua e se familiarizam com a cultura indígena. Muitos gostaram tanto, que deixaram-se ficar na boa vida de índios, amistosos e úteis. Outros formaram unidades apartadas das aldeias, compostas por eles, suas múltiplas mulheres índias, seus numerosos filhos, sempre em contato com a incontável parentela delas.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 83.

4 O projeto português de colonização

Pelas características peculiares da colônia portuguesa e da expansão lusa, a colonização foi empreendida, até o século XVIII, com base na agricultura. A Coroa portuguesa recorreu ao cultivo de cana-de-açúcar para viabilizar a ocupação e o povoamento da colônia, pois até então, ao contrário do que ocorria nas áreas de dominação espanhola, não haviam sido descobertos volumes significativos de metais preciosos.

Portugal conhecia o cultivo da cana-de-açúcar desde o século XIII, porém foi a partir do século XV que essa atividade cresceu e deixou de ser uma produção limitada e isolada. A mudança ocorreu com a instalação de engenhos na ilha da Madeira, outra colônia portuguesa, onde as técnicas de cultivo se desenvolveram. O trabalho era feito por africanos escravizados.

Quanto ao financiamento, os portugueses contaram com o apoio de mercadores e banqueiros de Flandres (norte da Europa), responsáveis pelos investimentos, refino e distribuição do açúcar. A mão de obra tampouco representava um problema. A escravidão havia muito tempo era praticada por europeus e árabes na África subsaariana. Foi considerada uma instituição justa quando, no seu início, os portugueses escravizavam mouros (muçulmanos do norte da África), considerados infiéis pelos cristãos.

De Agostini Picture Library/The Granger Collection/Glow Images/Palácio Doge, Veneza, Itália.

Este mapa, feito por Francesco Grisellini no século XVIII, representa a costa noroeste africana e as ilhas Canárias e Madeira. O cultivo de cana-de-açúcar pelos portugueses e espanhóis se desenvolveu nessas ilhas, antes de ser implementado no Brasil.

Leia o que diz o historiador Ronaldo Vainfas sobre a relação entre a Igreja e a escravidão no período:

> A Igreja apoiou a escravidão. Através da bula papal *Dum diversas*, de 1452, o papado concedeu aos portugueses o direito de atacar, conquistar e submeter pagãos e **sarracenos**, tomando seus bens e reduzindo-os à escravidão perpétua. A bula *Romanus pontifex*, de 1455, ampliou o território de atuação dos portugueses, incluindo Marrocos e as Índias. Várias outras bulas ratificaram ou ampliaram os poderes concedidos aos portugueses no sentido de converter homens à fé católica, escravizá-los e comercializá-los.
>
> VAINFAS, Ronaldo (Dir.). *Dicionário do Brasil colonial.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 205.

sarraceno: a partir do período medieval, foi o termo utilizado pelos cristãos para denominar os muçulmanos.

A mão de obra indígena foi largamente utilizada por meio de alianças entre colonos e grupos nativos e da caça aos “índios bravos”, cuja escravização era permitida com base no conceito de “guerra justa”. Esse conceito legitimou o uso da força e a imposição de trabalhos forçados aos indígenas que resistissem à conversão ao cristianismo e que fossem hostis aos colonos.

A escravização indígena também poderia ocorrer com os “índios resgatados”, nativos aprisionados por outros grupos indígenas.

Colonos e jesuítas, amparados por uma legislação contraditória e variada, beneficiaram-se do trabalho compulsório dessas populações nativas. No entanto, mesmo nas regiões em que essa utilização foi comum, a dizimação cultural e física e a expulsão de povos indígenas ao longo dos séculos levaram ao predomínio do trabalho escravo africano nas atividades econômicas desenvolvidas na colônia portuguesa na América.

Os jesuítas

Os sacerdotes conhecidos como jesuítas integravam a **Companhia de Jesus**, ordem religiosa criada em 1534, na Europa, por Ignácio de Loyola. Na colonização, esses religiosos buscavam converter os indígenas ao catolicismo por meio da **catequese**. Atuaram nas missões ou reduções, agrupamentos indígenas onde ensinavam hábitos e costumes dos colonizadores.

Os jesuítas opunham-se aos interesses dos colonos, pois impediam a escravização dos povos nativos. A Coroa portuguesa, por sua vez, procurava administrar a rivalidade entre ambos, pois, se por um lado, lhe interessava que os colonos dispusessem de nativos para trabalhar nas lavouras, por outro, não abria mão das missões jesuíticas, necessárias para ocupação de territórios da América portuguesa e pacificação das comunidades indígenas. A partir de 1570, quando Portugal passou a incentivar a importação de africanos escravizados, as disputas entre colonos e o grupo religioso amenizaram-se provisoriamente.

A produção de açúcar

Depois que Martim Afonso de Souza trouxe as primeiras mudas de cana-de-açúcar e instalou, em 1534, o primeiro engenho da colônia em São Vicente (Engenho dos Erasmos), essas unidades produtoras de açúcar multiplicaram-se rapidamente pela costa da América portuguesa, chegando a 400 em 1610.

A importância econômica do açúcar como principal riqueza colonial evidencia-se no valor de suas exportações no período de apogeu da mineração (século XVIII): superior a 300 milhões de libras esterlinas. A mineração, na mesma época, gerava um lucro de cerca de 200 milhões de libras.

A sua produção voltava-se especialmente para a exportação. No entanto, a cultura do açúcar criou um mercado interno e gerou hábitos alimentares, técnicas de produção e consumo de seus derivados, como melaço, rapadura e cachaça.

Ao lado da produção açucareira, outras lavouras e atividades econômicas movimentaram a economia colonial e o mercado interno. Muitas delas eram desenvolvidas como suporte à manutenção do engenho: plantio de milho, feijão, arroz, trigo; criação de gado e outros animais; produção de ferro e louças, etc.

O senhor de engenho, o responsável pela produção açucareira, tinha enorme prestígio social. Era um tipo de “nobre da terra”, um membro da “açucarocracia”, como definiu o historiador Evaldo Cabral de Mello.

No início da colonização e em certas regiões da América portuguesa, a agricultura tinha por base o latifúndio monocultor (grandes extensões de terras destinadas a uma cultura agrícola), escravista e exportador. Esse padrão de exploração agrícola é denominado ***plantation*** pelos estudiosos.

O território que hoje corresponde ao Nordeste do Brasil, destacadamente o litoral de Pernambuco e da Bahia, concentrou a maior parte da produção de açúcar na colônia, como se observa na tabela e no gráfico abaixo.

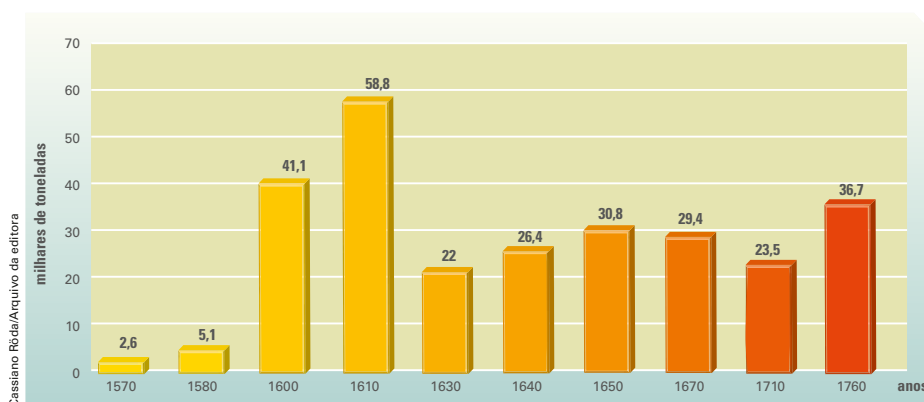
Os engenhos eram instalados em propriedades obtidas por doação (as sesmarias). Em razão de seu caráter exportador, muitas vezes provocavam a falta de produtos básicos para o abastecimento da população. Como reação a isso, crescia a diversificação de atividades, com o desenvolvimento do **tropeirismo**, das lavouras voltadas para abastecer o consumo colonial e de outras atividades econômicas.

Um grande engenho chegava a ter 5 mil moradores. Era constituído de áreas florestais, fornecedoras de madeira; plantações de cana; a casa-grande (residência do proprietário, de sua família, dos agregados e sede da administração); a capela e a senzala, alojamento dos escravizados. Uma área era destinada à lavoura de subsistência; ali se cultivava mandioca, milho e outros produtos. A moenda, a casa das caldeiras e a casa de purgar formavam a fábrica de açúcar, o engenho propriamente dito. O produto era enviado para Portugal e depois para Flandres, onde era refinado e comercializado.

tropeirismo: relativo aos tropeiros, pessoas que se encarregavam de ocupações ligadas ao transporte terrestre de mercadorias para o comércio interno ou à condução de tropas de mulas e bovinos.

O gráfico e a tabela nos informam sobre as instalações e o volume de produção de açúcar nos primeiros dois séculos da colonização portuguesa na América.

Exportação de açúcar (1570-1760)

Engenhos instalados no Brasil (1570)	
Pernambuco	23
Bahia	18
Ilhéus	8
Porto Seguro	5
São Vicente	4
Espírito Santo	1
Itamaracá	1

Baseado em: GÂNDAVO, Pêro de Magalhães. Tratado da terra do Brasil (1571). In: VIANNA, Hélio. *História do Brasil*. São Paulo: Melhoramentos, 1972. p. 125.

A sociedade açucareira

No topo da sociedade açucareira estavam os senhores de engenho, proprietários das unidades agroexportadoras. Abaixo deles estavam os "senhores obrigados" ou lavradores de cana, agricultores que não possuíam instalações próprias para fabricar açúcar. Moíam a cana em um engenho próximo, pagando, em geral, com metade do açúcar obtido. Eram geralmente homens brancos, de ascendência lusitana, que tinham algum capital e haviam recebido as terras como recompensa por serviços prestados à Coroa, o que lhes garantia prestígio social e influência política.

O poder dessa aristocracia expandia-se pelas vilas, dominando as câmaras municipais e muito da vida colonial. Esse poder refletia-se também no âmbito privado, já que os senhores eram obedecidos e temidos como chefes.

As mulheres administravam a casa, onde deveriam permanecer recolhidas, e controlar o trabalho dos escravos domésticos. Entretanto, esse caráter tipicamente **patriarcal**, predominante entre as elites coloniais, nem sempre vigorou. Entre as mulheres dessa elite, muitas comandaram engenhos (especialmente as viúvas), outras estiveram à frente de atividades comerciais e não eram raras as reações à dominação masculina com pedidos de separação.

O predomínio masculino e a sujeição feminina, contudo, eram menos efetivos em outros grupos sociais, entre os quais existiam diferentes tipos de famílias. Havia a família dos africanos escravizados, dos indígenas, das concubinas que sustentavam seus filhos sozinhas, etc. Para além da organização familiar típica dos senhores de engenho, havia um mosaico variado de estruturas familiares entre a população colonial. Às mulheres cabiam diferentes atuações, incluindo o comando de unidades econômicas produtivas.

Na sociedade dos senhores de engenho prevalecia uma rígida divisão social. A mobilidade social não era proibida, mas era pouco provável. As pessoas livres, como feitores, capatazes, padres, militares, comerciantes e artesãos, dedicavam-se a atividades complementares no engenho e nos poucos núcleos urbanos dessa época. Os africanos escravizados formavam a base econômica da sociedade açucareira e eram responsáveis por quase todo o trabalho da colônia, desde os serviços domésticos na casa-grande até a lavoura e a produção de açúcar. Eram vigiados por um feitor, que lhes aplicava castigos físicos, às vezes de grande crueldade.

A relação econômica entre a metrópole e a colônia se caracterizou pela exportação da produção (inicialmente, açúcar) e importação de artigos de luxo para sustentar a opulência dos senhores de engenho. Estes mandavam vir roupas, alimentos e até objetos decorativos da Europa. Com o desenvolvimento da economia açucareira e o aumento da população nos engenhos e nos núcleos urbanos, a necessidade de alimentos, roupas e outros produtos também aumentou. Pouco a pouco, homens e mulheres assumiram o exercício de diversas outras atividades, ativando de forma gradual um nascente mercado interno de outras mercadorias.

sociedade patriarcal: sociedade na qual o chefe da família, senhor rural, proprietário de terras e de engenhos (no caso da colônia portuguesa da América), controlava e dominava a organização familiar. No contexto colonial, a família patriarcal não se restringia ao núcleo básico de pais e filhos, mas incluía também diversos agregados, como parentes, criados e escravizados.

Engenho de Pernambuco (detalhe), tela pintada no século XVII pelo holandês Frans Post. Em primeiro plano, observam-se as instalações de produção, o engenho propriamente dito.

Itamaraty/Brasília

Leituras

Até a década de 1970, as análises historiográficas sobre a colonização da América portuguesa focavam-se nas relações metrópole-colônia. Nessa perspectiva, o traço fundamental da economia colonial eram a produção e o trabalho com vistas ao mercado externo e ao atendimento dos interesses da metrópole. A historiadora Cláudia Chaves chama a atenção para a pouca importância dada ao desenvolvimento da economia interna nesses estudos Ela destaca que novos enfoques têm chamado a atenção para a importância da produção interna e possibilitam “perceber o curso do desenvolvimento das estruturas coloniais”.

Novos olhares sobre a época colonial

No final da década de 1970 e início da década de 1980, vários trabalhos foram publicados abordando a temática do mercado interno. Trabalhos esses, de base empírica, que se encarregaram de demonstrar a forte presença de relações de troca e a sua significação para o desenvolvimento interno da colônia. Trata-se agora de avaliar as especificidades do mercado interno brasileiro, as diversas modalidades em cada região e a sua integração com a sociedade local.

CHAVES, Cláudia Maria das Graças. *Perfeitos negociantes*: mercadores das minas setecentistas. São Paulo: Annablume, 1999. p. 27, 31 e 32.

Carro de bois (1638), de Frans Post. Museu do Louvre, Paris, França.

Açúcar: da supremacia à crise

Durante o século XVI e o início do século XVII, a América portuguesa tornou-se a maior produtora mundial de açúcar, produto que promoveu o enriquecimento dos senhores de engenho, da Coroa e de comerciantes portugueses.

Mas foram sobretudo os comerciantes flamengos de Antuérpia, dos Países Baixos espanhóis (região de Flandres, de língua flamenga, território da atual Bélgica) e também os de Amsterdã e áreas vizinhas (Holanda) que mais se beneficiaram com a atividade açucareira. Responsáveis pelas etapas de transporte, refino e comercialização, eles ficavam com um terço do valor do açúcar vendido. O açúcar refinado era comercializado na Europa por flamengos, holandeses e portugueses.

Por razões dinásticas, a Espanha dominou também Portugal e suas colônias. Essa dominação seria chamada de **União Ibérica** e durou de 1580 a 1640.

Uma das medidas do governo espanhol durante esse período foi excluir os Países Baixos (rebeldes holandeses) do negócio açucareiro do Brasil. No Capítulo 7, retomaremos os desdobramentos para o Brasil dessa decisão.

Os Países Baixos e a criação da República das Províncias Unidas

Essa região, localizada próximo ao litoral do mar do Norte, viveu um grande desenvolvimento comercial durante a Baixa Idade Média e o início da Idade Moderna. Destacavam-se os eixos urbanos de Antuérpia (atual Bélgica), na época entreposto europeu de especiarias e açúcar, e Amsterdã (atual Holanda), inicialmente entreposto de cereais e madeira e, depois, também de açúcar. Dominadas pela Espanha e denominadas de Países Baixos, lutavam pela autonomia, intensificada a partir dos anos 1560 contra o rei espanhol Filipe II.

A área holandesa de Amsterdã, protestante, tornou-se um dos principais centros da guerra pela independência. Proclamou, em 1581, a formação da República das Províncias Unidas. O conflito e o sucesso dessa emancipação atraíram boa parte dos comerciantes de Antuérpia e áreas vizinhas, regiões que continuaram sob domínio da Espanha.

5 A União Ibérica (1580-1640)

Com a morte do rei dom João III (1502-1557), subiu ao trono de Portugal seu neto, o menino dom Sebastião (1554-1578). Até sua maioridade, em 1568, o governo foi exercido por dois regentes: sua avó, dona Catarina (1507-1578), e seu tio-avô, o cardeal dom Henrique (1512-1580). Após ter governado Portugal durante dez anos, dom Sebastião morreu lutando contra os mouros na **Batalha de Alcácer-Quibir**, no norte da África.

Batalha de Alcácer-Quibir: ocorrida em 1578; nessa batalha, dom Sebastião aliou-se ao sultão local, que lutava contra o exército marroquino comandado pelo seu tio, considerado por ele um usurpador do trono.

Como não havia descendentes diretos do rei, a Coroa voltou às mãos do cardeal dom Henrique. Quando ele morreu, em 1580, novamente não havia herdeiros diretos. O rei da Espanha, Filipe II, neto de dom Manuel (1469-1521), o Venturoso (em cujo reinado ocorreram a descoberta do caminho das Índias e a conquista do Brasil), invadiu Portugal com suas tropas e assumiu o trono lusitano, unindo Portugal e Espanha. Iniciava-se a União Ibérica.

Na prática, o domínio espanhol sobre Portugal aboliu as determinações do Tratado de Tordesilhas, o que favoreceu o avanço dos colonos portugueses em direção ao interior. O território expandiu-se, sobretudo na busca por metais preciosos.

G. Costa/De Agostini Picture Library/The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu Nacional de São Carlos, Cidade do México, México

Retrato do rei Filipe II de Espanha. Pintura de Alonzo Sanchez Coelho (1531-1588).

O envolvimento da Espanha em diversos conflitos militares na Europa, porém, colocou seus inimigos contra a colônia portuguesa. Inglaterra, França e Países Baixos invadiram várias vezes o território da colônia. Isso enfraqueceu a economia lusitana e acarretou um movimento pela restauração de sua autonomia, liderado pelo duque de Bragança. O domínio espanhol só terminou em 1640, quando o duque foi coroado rei de Portugal com o título de dom João IV (1604-1656), inaugurando a dinastia de Bragança no trono de Portugal.

Para combater as dificuldades econômicas herdadas do período anterior, o novo monarca intensificou a exploração dos territórios coloniais e reforçou a sua administração, criando o **Conselho Ultramarino**, que ampliou a fiscalização da metrópole sobre a colônia. Essa medida, além de outras, gerou os primeiros conflitos entre os colonos insatisfeitos e a Coroa portuguesa.

6 A administração portuguesa e os poderes locais

Em 1572, a metrópole decidiu dividir a administração da colônia entre dois governadores: um em Salvador, o outro no Rio de Janeiro. Seis anos depois, contudo, o governo foi novamente unificado. Em 1621, durante a União Ibérica, realizou-se mais uma divisão administrativa da colônia, dessa vez entre o estado do Maranhão e Grão-Pará (com capital em São Luís e depois em Belém) e o estado do Brasil, com capital em Salvador e, a partir de 1763, no Rio de Janeiro. Depois de 1640, tornou-se cada vez mais comum o uso do título de vice-rei em lugar de governador-geral.

No decorrer do século XVIII, as antigas capitanias hereditárias foram pouco a pouco substituídas por **capitanias da Coroa**, por meio de compra, por falta de herdeiros ou, ainda, por não estarem efetivamente ocupadas.

O governador-geral da colônia e os governadores das capitanias contavam com tropas regulares e profissionais. Eram compostas de **milícias** e **ordenanças**. As milícias eram uma força auxiliar formada por homens da população urbana, que não recebiam remuneração e prestavam serviço obrigatório. As ordenanças eram organizadas sempre que necessário, reunindo toda a população masculina em condições físicas e idade militar (entre 18 e 60 anos). Essa organização militar ajudou a impor as diretrizes metropolitanas, viabilizando a exploração da colônia.

Na administração da América portuguesa, ocupavam papel secundário os senados das câmaras (municipais), que reuniam os administradores de vilas, povoados e cidades, responsáveis pelas questões políticas, administrativas, judiciárias, fiscais, monetárias e militares no âmbito local. Os vereadores que compunham as câmaras municipais eram todos grandes proprietários de terras, conhecidos como “homens bons”. Somente eles podiam votar e ser votados. A presidência da câmara cabia a um juiz, chamado de juiz de fora, quando nomeado pela autoridade régia, e juiz ordinário, quando eleito pelos demais vereadores. A maioria da população, portanto, não participava da administração.

Atividades

Retome

1. Apesar de a esquadra comandada por Pedro Álvares Cabral ter chegado em 1500 às terras da América, a colonização da América portuguesa não teve início naquele exato momento.
   a) Por que isso aconteceu?
   b) Que atividades a Coroa portuguesa realizou nas terras que hoje compreendem o Brasil até 1530, aproximadamente?
   c) O que aconteceu por volta de 1530 para que a Coroa portuguesa finalmente decidisse colocar em prática seu projeto de colonização?

2. O texto do boxe Leituras, na página 27, traz um trecho de reportagem publicada no ano 2000 em um veículo de comunicação brasileiro na internet.
   a) Identifique a comemoração realizada na ocasião da reportagem.
   b) Com base em seus conhecimentos, responda: por que os diversos povos indígenas discordavam da comemoração "oficial" que estava sendo realizada no ano de 2000, no Brasil?
   c) O último parágrafo do trecho de reportagem cita dois monumentos que seriam construídos para a ocasião. Em sua opinião, esses monumentos apresentavam ideias opostas? Por quê?

3. Antes de ser implantado nas terras da América portuguesa, o sistema de capitanias hereditárias já era utilizado pelo governo de Portugal em algumas de suas colônias, como Açores, Cabo Verde e Madeira.
   a) Em que consistia esse sistema?
   b) Relacione as atribuições e os direitos dos donatários ao projeto de colonização empreendido pela Coroa portuguesa na América.
   c) Com o posterior fracasso do sistema de capitanias, o governo de Portugal criou outro instrumento para dar continuidade à administração colonial de suas terras na América. Que instrumento era esse? Como era seu funcionamento?

4. O que caracterizava o tipo de exploração agrícola chamado de *plantation*? É possível dizer que a *plantation* servia aos interesses da Coroa portuguesa na América? Por quê?

5. Comerciantes flamengos e holandeses lucraram bastante com a produção de açúcar. Identifique o papel desses comerciantes na produção açucareira da América portuguesa.

6. Após a fundação do Engenho dos Erasmos em São Vicente, em 1533, muitos outros engenhos de cana-de-açúcar foram construídos ao longo da costa da América portuguesa.
   a) Identifique as partes de um engenho e a principal atividade econômica realizada no local.
   b) A sociedade açucareira apresentava uma divisão bastante rígida. Quem fazia parte dela? Que atividades praticavam?

Pratique

7. Neste capítulo vimos que algumas mulheres residentes na América portuguesa naqueles primeiros tempos de colonização podiam assumir diferentes papéis. Vamos refletir mais sobre esse assunto lendo os dois textos a seguir.

Texto 1

O texto 1 trata de Ana Pimentel, esposa de Martim Afonso de Souza. Como vimos, na década de 1530 Martim Afonso veio para as terras que hoje formam o Brasil. Porém, depois de alguns anos, ele deixou a América portuguesa para assumir o cargo de capitão-mor da armada da Índia. Sua esposa permaneceu na capitania de São Vicente, onde assumiu a sua administração. Leia o texto com atenção:

A incumbência de administrar a capitania foi passada a Ana Pimentel, através de uma procuração datada de 3 de março de 1534.

Em 1536, em cumprimento a seu mandato, Ana fez uma carta de doação de sesmaria para Brás Cubas, que só tomou posse efetiva das terras em 1540. [...] *autorizou, a pedido de Brás Cubas, o acesso dos colonos ao planalto paulista, onde se encontravam terras mais férteis e um clima mais ameno do que no litoral.* [Em 1546] *a Câmara da vila de Santos fez uma petição para o donatário que Ana representava para construir uma cadeia na localidade.*

[Ana Pimentel] Providenciou o cultivo de laranja na capitania, de modo a combater o escorbuto [...].

Para tanto fez vir mudas de laranjeira de Portugal. É-lhe atribuída, também, a introdução do cultivo do arroz, do trigo e da criação de gado na região.

O papel de Ana Pimentel na administração da capitania não mereceu da história oficial o reconhecimento devido e os méritos recaem geralmente sobre seu marido, que é um dos primeiros nomes

que os livros de história lembram como tendo grande importância na construção do Brasil colonial.

Mas seu papel administrativo, exercido por mais de uma década, foi reconhecido pelo sociólogo Gilberto Freyre [...].

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (Org.). *Dicionário mulheres do Brasil*: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 64.Texto 1

Texto 2

O texto 2 foi escrito pela historiadora brasileira Mary Del Priore. Ele é trecho da apresentação de um livro sobre a história das mulheres no Brasil:

[...] fazer a história das mulheres brasileiras significa apresentar fatos pertinentes, ideias, perspectivas não apenas para especialistas de várias ciências – médicos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, etc. – como também para qualquer pessoa que reflita sobre o mundo contemporâneo, ou procure nele interferir. Esta é, afinal, uma das funções potenciais da história.

Não nos interessa, aqui, fazer uma história que apenas conte a saga de heroínas ou de mártires: isto seria de um terrível anacronismo. Trata-se, sim, de enfocar as mulheres através das tensões e das contradições que se estabeleceram em diferentes épocas, entre elas e seu tempo, entre elas e as sociedades nas quais estavam inseridas. Trata-se de desvendar as intricadas relações entre a mulher, o grupo e o fato, mostrando como o ser social, que ela é, articula-se com o fato social que ela também fabrica e do qual faz parte integrante. As transformações da cultura e as mudanças nas ideias nascem das dificuldades que são simultaneamente aquelas de uma época e as de cada indivíduo histórico, homem ou mulher.

PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 9.

Agora, faça o que se pede:

a) Identifique, de acordo com o texto 1, algumas das ações de Ana Pimentel na administração da capitania de São Vicente.

b) Relacione as ações de Ana Pimentel ao projeto de colonização da Coroa portuguesa.

c) Para a autora do texto 2, qual seria uma das principais funções da História?

d) Você sabe o que é anacronismo? Em sua opinião, por que, para Mary Del Priore, contar a saga exclusivamente de mulheres "heroínas ou mártires" resultaria em um "terrível anacronismo"?

e) Para a autora do texto 2, qual seria a melhor maneira de produzir a história sobre as mulheres?

f) Com base em seus conhecimentos e considerando suas respostas aos itens anteriores, reflita: o tratamento dado a Ana Pimentel pela História oficial estaria de acordo com o defendido pela autora do texto 2? Explique.

8. O trecho a seguir foi escrito pela historiadora brasileira Vera Lucia Amaral Ferlini. Leia-o com atenção e responda às questões propostas.

O centro da produção açucareira não ficaria no Sul. Seria o Nordeste, com seu solo de aluvião fértil, o massapé, que desenvolveria a lavoura de cana e o fabrico do açúcar, transformando a colônia em elemento fundamental do Império Português.

Não apenas o solo favorecia o plantio da cana e os negócios do açúcar no Nordeste. Servida por vasta rede hidrográfica litorânea, com clima quente e úmido, as comunicações com a metrópole eram facilitadas pela menor distância em relação à Europa e pelo regime favorável de ventos, fundamental à navegação. [...]

Ao final do primeiro século de colonização, o Brasil produzia, anualmente, 350 mil arrobas de açúcar. A produção brasileira conheceria anos de glória até 1650, quando começaria a manifestar-se a concorrência das Antilhas e da América Central.

FERLINI, Vera Lucia Amaral. *A civilização do açúcar*: séculos XVI a XVIII. São Paulo: Brasiliense, 1998. p. 22-24. (Coleção Tudo é História).

a) Observe a tabela localizada na página 32 deste capítulo, intitulada "Engenhos instalados no Brasil (1570)". Em que região do Brasil a maior parte dos engenhos estava instalada?

b) De acordo com sua resposta ao item anterior e com o texto da historiadora que você acabou de ler, responda: por que o centro da produção açucareira se concentrou naquela região?

c) A historiadora apontou um fator que fez com que a produção de açúcar decaísse pouco a pouco ao longo do século XVII. Que fator foi esse?

d) Repare que o título do livro da historiadora Ferlini é *A civilização do açúcar*. Por que ela teria dado esse nome à sua obra? Será que a escolha dos termos "civilização" e "açúcar" para o título teria sido por acaso? Para complementar sua resposta, localize, no texto deste capítulo, um trecho que justifique a validade do título do livro escrito pela historiadora.

Analise uma fonte primária

9. André João Antonil (1649-1716) foi um religioso italiano. Veio para a América portuguesa em 1681, onde se tornou professor de retórica e reitor do Colégio da Bahia entre os anos 1706 e 1709. Em 1711, publicou *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*, com relatos detalhados sobre a economia colonial, dando destaque à produção de açúcar, de tabaco, à criação de gado, entre outras atividades. Leia, a seguir, alguns trechos de sua obra.

Capítulo I: Do cabedal que há de ter o senhor de um engenho real.

O ser senhor de engenho é título a que muitos aspiram, porque traz consigo o ser servido, obedecido e respeitado de muitos. E se for, qual deve ser, homem de cabedal e governo, bem se pode estimar no Brasil o ser senhor de engenho, quanto proporcionalmente se estimam os títulos entre os fidalgos do Reino.

[...]

Servem ao senhor do engenho, em vários ofícios, além dos escravos de enxada e fouce que têm nas fazendas e na moenda, e fora os mulatos e mulatas, negros e negras de casa, ou ocupados em outras partes, barqueiros, canoeiros, calafates, carapinas, carreiros, oleiros, vaqueiros, pastores e pescadores. Tem mais, cada senhor destes, necessariamente, um mestre de açúcar, um banqueiro e um contrabanqueiro, um purgador, um caixeiro no engenho e outro na cidade, feitores nos partidos e roças, um feitor-mor do engenho, e para o espiritual um sacerdote seu capelão, e cada qual destes oficiais tem soldada.

[...]

O que tudo bem considerado, assim como obriga a uns homens de bastante cabedal e de bom juízo a quererem antes ser lavradores possantes de cana, [...] do que ser senhores de engenho por poucos anos, com a lida e atenção que pede o governo de toda essa fábrica [...].

Capítulo IX: Como se há de haver o senhor do engenho com seus escravos.

Os escravos são as mãos e os pés do senhor do engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente. [...]

ANTONIL, André João. *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*. 3. ed. Belo Horizonte : Itatiaia/Edusp, 1982. (Coleção Reconquista do Brasil). Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000026.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2016.

Agora, faça o que se pede:

a) De acordo com Antonil, por que muitos desejavam ser senhor de engenho?

b) Com base em seus conhecimentos, explique o significado da frase: "[...] bem se pode estimar no Brasil o ser senhor de engenho, quanto proporcionalmente se estimam os títulos entre os fidalgos do Reino".

c) Qual era a posição social dos lavradores de cana? Por que Antonil diz que alguns homens de "bom juízo" preferem ser lavradores de cana em vez de senhores de engenho?

Articule passado e presente

10. Ao longo deste capítulo, você viu que o projeto colonial português na América oprimiu os povos indígenas. Os antigos donos destas terras foram utilizados no trabalho de extração do pau-brasil, chegaram a ser escravizados e sofreram com as doenças transmitidas pelos europeus e com as migrações forçadas. Porém, é interessante perceber que a resistência indígena sempre se fez presente. Para refletir mais sobre o assunto, faça as atividades propostas.

a) Leia novamente o texto na página de abertura deste capítulo, observe a imagem e retome sua legenda. Que ações e que iniciativas indígenas são mostradas ali? Quais seriam, em sua opinião, as principais demandas dos povos indígenas atuais?

b) Na atualidade, que instrumentos os povos indígenas do Brasil e do mundo possuem para fazer com que suas vozes sejam ouvidas? Como esses povos podem agir para participar do cenário político nacional e internacional?

c) Que tal conhecer outra forma de iniciativa indígena? Para isso, consulte o seguinte *site*: <www.ikpeng.org>. Acesso em: 9 jan. 2016. Ele foi criado e é mantido por lideranças indígenas do povo ikpeng, que hoje vive e trabalha no Parque Indígena do Xingu (MT). Os ikpeng também são conhecidos pelo intenso contato com a cultura audiovisual e por seus filmes e documentários, todos criados e produzidos por jovens cineastas indígenas.

- Na aba "Quem somos", leia o tópico "Organização" do povo Ikpeng.
- Em seguida, identifique as formas de organização social do povo ikpeng, incluindo as que contam com o apoio de seus jovens. Em sua opinião, de que modo essa organização pode ajudá-los em suas demandas e em suas lutas?

CAPÍTULO 3

A diáspora africana

André Dusek/Estadão Conteúdo/AE.

Hoje, muitos movimentos sociais no Brasil chamam a atenção para o combate à discriminação racial e à violência contra jovens negros. Esses movimentos exigem, também, a criação de políticas públicas pela igualdade. Em 18 de novembro de 2015, por exemplo, aconteceu em Brasília a Marcha das Mulheres Negras contra o Racismo, a Violência e pelo Bem Viver. Aproximadamente 10 mil pessoas participaram do evento.

Entre os séculos XVI e XIX, milhares de homens e mulheres africanos foram trazidos, na condição de escravos, para diversas regiões do atual Brasil. Obrigadas a abandonar sua terra de origem, essas pessoas tiveram de se adaptar a uma nova vida e a uma nova cultura.
Qual teria sido a consequência da escravidão moderna para as sociedades africanas e para o Brasil? Será que ainda hoje é possível encontrar, em nossa realidade, vestígios e marcas desse processo?

1 Deslocamentos populacionais forçados

Calcula-se que, entre os séculos XVI e XIX, 12,5 milhões de pessoas foram retiradas da África, em uma das maiores migrações forçadas da História.

Hoje em dia, vários outros fatores obrigam as populações a se deslocar de uma região para outra. É o caso dos conflitos armados entre povos e de guerras civis em um mesmo país. Grande parte desses conflitos tem ocorrido na África e no Oriente Médio.

Não se pode deixar de considerar a estreita relação entre a miséria e os conflitos em vários países da África e a exploração e opressão a que foram submetidos os africanos desde o século XVI. Durante o período de escravidão na América a população africana foi submetida a uma verdadeira **diáspora**.

No Brasil, as cicatrizes do sistema escravista na história contemporânea são enormes, embora nem sempre evidentes. As formas de discriminação, a má remuneração do trabalho braçal e as dívidas sociais com os descendentes das populações africanas escravizadas são alguns aspectos dessa história.

diáspora: deslocamento de grandes grupos populacionais, em geral forçado ou incentivado.

Arturo Rodriguez/AP Photo/Glow Images.

Na fotografia, banhista tenta ajudar refugiado africano que desembarcou na praia de La Tejita, na Espanha, 2006. Muitos imigrantes enfrentam perigosas travessias pelas fronteiras entre países, chegando muitas vezes famintos, desidratados, sem recursos, entrando no novo país de forma ilegal em busca de oportunidades e melhores condições de vida.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

2 Os africanos na época moderna

Como você já estudou, a África, além de ser o berço da humanidade, abrigava uma intensa e complexa atividade humana desde os tempos antigos, com reinos, impérios, cidades-Estado e rotas comerciais. No início do século XV, quando foram feitos contatos com os europeus, grande parte da África estava integrada à civilização islâmica, sobretudo no norte e no leste do continente.

Na África do Norte, predominavam povos de maioria semita, quer dizer, descendentes de tribos berberes e de árabes. Veja no mapa da página 42 como toda essa região era ocupada por grupos de língua afro-asiática, ou seja, sob forte influência do idioma árabe, que ali se mesclou com línguas africanas.

Na África subsaariana – ao sul do deserto do Saara – a presença negra era dominante e muitos grupos já estavam convertidos ao islamismo. Ali floresciam diversas culturas, como as dos achantis, iorubas, dinkas, adalis e somalis. A África central, região do centro para o sul do continente, era ocupada por povos bantos, como fantes, bacongos e bosquímanos.

Esses são só alguns exemplos da diversidade de povos que viviam na África naquele período. Nem todos foram vítimas diretas do tráfico negreiro, mas a escravidão mudou a história do continente, gerando o que muitos chamam de **diáspora africana**, a transferência em massa de africanos para outras regiões do mundo, sobretudo para a América colonial.

Eddie Gerald/Alamy/Fotoarena.

Otumfuo Nana Osei Tutu II, o 16º rei Achanti em Gana. Kumasi, a capital do reino Achanti, foi anexada como colônia inglesa em 1901, mas muitas de suas tradições foram conservadas, como a monarquia, que ainda é reverenciada pela população. Foto de 2015.

Em muitos reinos africanos, a estrutura do Estado estava apoiada em comunidades aldeãs. Nelas a população trabalhava seguindo princípios ancestrais. Eram comuns diversas formas de trabalho coletivo e de propriedade comunitária da terra para a prática da agricultura e da pecuária. Quando começou a ser realizada em grande escala pelos europeus, a escravidão não era novidade na África. Em alguns grupos, os prisioneiros de guerra eram escravizados; em outros, esse era um recurso para garantia de pagamento de dívidas ou punição para crimes graves.

Muito pouco se sabe sobre as várias formas e roupagens com que se apresentava a escravidão, no contexto de diferentes estruturas sociais, na África de 1500. [...]

É muito provável que prevalecessem na maior parte da África – uma África rural e pouco urbanizada, com uma profusão de cidades-Estado e de vilarejos regidos por formas desconcentradas de mando – os tipos de escravidão que tinham por principais objetivos aumentar o número de dependentes de cada linhagem e favorecer a fome de honra, prestígio e poder dos chefes de família, em sociedades de competição extremamente aberta, por não se terem ainda cristalizado classes e grupos de *status*.

Nesses sistemas, o escravo vivia, em geral, com a família do dono e labutava ao seu lado, cumprindo as mesmas tarefas, e ao lado dos filhos, das mulheres, das filhas e das noras do senhor, pois, sendo escravo, nele não se distinguia o sexo na divisão de trabalho. Seu destino era corrigir a escassez de mão de obra e ampliar o número de dependentes de seu amo. Era estimulado a ter filhos. Estes, fossem de casais escravos ou oriundos do matrimônio ou da concubinagem entre homem livre e mulher cativa, pertenciam ao senhor, mas, tal qual uma pessoa escravizada em criança, quase nunca eram vendidos. Seus rebentos ou netos ou bisnetos acabavam por ser assimilados à linhagem do dono, perdendo, assim, com o tempo, a condição servil.

COSTA E SILVA, Alberto. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 636.

A dimensão que os europeus deram à escravidão representou um imenso desequilíbrio na sociedade, na cultura e na economia dos povos africanos.

A África no final do século XV

Pintura rupestre feita pelos bosquímanos, em Drakensberg, África do Sul.

Ullstein Bild/The Granger Collection/Glow Images/Drakensberg, África do Sul.

Apoio para cabeça dos povos somalis. Produzido entre os séculos XIX e XX.

François Guénet/AKG-Images/Album/Latinstock/Coleção particular

Tambor da cultura fante produzido na primeira metade do século XX.

François Guénet/AKG-Images/Album/Latinstock/Coleção particular

Escultura ioruba do século XX.

Corbis/Latinstock/Bowers Museum, Santa Ana, Califórnia, EUA.

Mar Mediterrâneo

berberes 1

achantis 2

iorubas 3

fantes 4

adalis 5

dinkas 6

somalis 7

bacongos 8

bosquímanos 9

OCEANO ATLÂNTICO

OCEANO ÍNDICO

Exemplares de joias dos povos berberes, 1970.

Francesco Venturi/Corbis/Latinstock/Museu Marrakech, Marrocos.

Guerreiro dinka, em foto do início do século XX.

The Granger Collection/Glow Images

Máscara feminina do povo bacongo do final do século XIX.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Coleção particular, Londres, Inglaterra.

Grupos linguísticos

- Afro-asiático
- Níger-congo
- Nilo-saariano
- Cóisan
- Expansão islâmica

N

0 675 1 350 km

Adaptado de: SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 20.
As imagens ilustram manifestações dessas culturas, mas não são da época tratada no mapa.

3 A virada escravista na economia mundial

O contato com os europeus desequilibrou de forma profunda as relações que existiam anteriormente no continente africano, incluindo a escravidão. Alguns grupos se especializaram em fazer guerra com o objetivo único de capturar prisioneiros para vendê-los ao comércio de escravos. Se antes a escravidão era uma consequência dos conflitos, a partir daí passou a ser a causa deles; o escravizado, que antes era uma presa de guerra, passou a ser uma mercadoria negociável no mercado atlântico.

Os europeus formaram uma classe especial de comerciantes – os traficantes de escravos – e obtiveram muita riqueza ao longo dos séculos de escravismo moderno.

Grande parte dos africanos escravizados obtidos pelos portugueses na África ocidental foram, inicialmente, comprados na costa da Guiné, sendo quase todos da etnia sudanesa ocidental. *Guiné* era o termo usado para denominar uma região mais ampla do que a Guiné atual, e ia da embocadura do rio Senegal até o rio Orange. O centro do comércio deslocou-se depois em direção ao sul, para o reino banto do Congo, e posteriormente para o Reino de Angola.

A enorme diversidade de grupos étnicos e de clãs comprados nos portos africanos decorria não só do próprio processo de apresamento, mas também do interesse dos senhores, que preferiam escravos de origens diferentes – ao mesclar africanos escravizados de diferentes etnias, cada uma com seu idioma e seus costumes, o proprietário buscava impedir a integração entre os cativos e dificultava a organização de resistências.

Em Angola, o tráfico negreiro, somado a outros fatores, provocou um grande declínio demográfico na região. Mesmo assim os portugueses continuaram a obter a maioria de seus escravos daquela procedência; afinal, controlavam a área, não tendo ali concorrentes estrangeiros, o que tornava a atividade mais lucrativa.

Principais rotas do tráfico de africanos escravizados (século XVI-século XIX)

O tráfico negreiro teve várias rotas importantes, que se intensificaram ou enfraqueceram ao longo do tempo. A maior parte das rotas para o Brasil trazia africanos escravizados da África ocidental.

Adaptado de: DUBY, Georges. *Grand atlas historique*. Paris: Larousse, 1978. p. 258; ELTIS, David; RICHARDSON, David. *Atlas of the Transatlantic Slave Trade*. New Haven: Yale University Press, 2010.

Leituras

Leia o texto do historiador estadunidense David Eltis sobre as regiões que mais forneceram escravizados para o tráfico e a distribuição africana pela América.

De onde vieram os africanos

Embora Uidá, na Costa dos Escravos, fosse outrora considerado o porto negreiro mais movimentado no continente africano, atualmente julga-se que ele tenha sido superado por Luanda, na África Centro-Ocidental, e Bonny, no golfo de Biafra. Luanda sozinha despachou cerca de 1,3 milhão de escravos, e estes três portos mais ativos juntos foram responsáveis por 2,2 milhões de partidas de escravos. Em cada um desses portos, o tráfico assumiu características específicas e seguiu perfis temporais bastante distintos. Luanda já participava ativamente do tráfico de escravos na década de 1570, quando os portugueses estabeleceram uma base por lá, e continuou ativa ao longo do século XIX. Uidá forneceu escravos durante um período mais curto, por cerca de dois séculos, e foi um porto dominante apenas nos trinta anos anteriores a 1727. Bonny, provavelmente o segundo maior ponto de embarque na África, forneceu quatro de cada cinco escravos que exportou no curto intervalo de oitenta anos entre 1760 e 1840. Não é de estranhar, portanto, que possam ser percebidas algumas ligações sistemáticas entre a África e as Américas. À medida que avança a pesquisa sobre a questão das conexões transatlânticas, vai ficando mais claro que a distribuição dos africanos no Novo Mundo não é de modo algum aleatória, tal como se dá com a distribuição de europeus. Oitenta por cento dos escravos que rumaram para a região sudeste do Brasil foram levados da África Centro-Ocidental. A Bahia comerciou em proporções semelhantes com o golfo do Benim. Cuba representa o extremo oposto: nenhuma região africana forneceu mais de 28 por cento da população escrava dessa região. Quanto aos EUA, a maioria das importações se situa entre esses dois extremos, sendo provenientes de diversas regiões costeiras que foram se diversificando à medida que o tráfico com a África se expandia e incluía novos povos.

ELTIS, David. *Um breve resumo do tráfico transatlântico de escravos*. Emory University, 2007. Disponível em: <www.slavevoyages.org/assessment/essays#>. Acesso em: 1º mar. 2016.

As condições das viagens dos africanos escravizados nos **navios tumbeiros** rumo ao Novo Mundo eram terríveis. Interessados em tirar o máximo de lucro de suas atividades, os traficantes lotavam os porões dos navios, pois o preço de venda dos escravos – muito maior que o preço de compra – compensava a perda dos que morriam na travessia do Atlântico. Apenas na viagem, aproximadamente 14,5 % não resistiam (ver infográfico nas páginas 46-47). Dos embarcados, estima-se que 26% eram classificados como crianças, um índice jamais registrado em outras migrações. Na obra *A escravidão no Brasil* (1981), o historiador Jaime Pinsky ressalta a brutalidade da captura e do transporte, a saúde fragilizada e o trabalho intenso após a chegada, resultando na morte de cerca de 40% dos escravos nos primeiros seis meses após a captura. Por isso, além da diáspora negra, a escravidão moderna pode ser colocada ao lado dos grandes genocídios da humanidade.

navios tumbeiros ou negreiros: embarcações que transportavam os africanos escravizados da África para a América. Tumbeiro vem de tumba, referência à morte de muitos africanos escravizados durante as longas viagens.

Os africanos escravizados na América

Indígenas e africanos foram escravizados na América portuguesa. Porém, nos setores mais dinâmicos da economia colonial, a mão de obra passou logo a ser predominantemente de origem africana. Para toda a América portuguesa, a escravidão africana prevaleceu em áreas voltadas para a economia agroexportadora, como a da produção açucareira nordestina, desde o século XVII, e mais tarde também nas áreas interioranas voltadas para mineração (século XVIII). A escravidão indígena foi intensa no sudeste até o século XVIII, e, no norte, até o século XIX. Muitas explicações já foram dadas para o predomínio da escravidão africana nos centros mais dinâmicos da colonização, mas a interpretação mais consolidada hoje é a de que a escravidão negra prosperou principalmente porque se tornou um bom negócio para comerciantes, sobretudo portugueses e ingleses, e integrou-se facilmente ao sistema comercial, que abrangia quase toda a margem do oceano Atlântico da América portuguesa.

Para o historiador Fernando Novais, em sua obra *Estrutura e dinâmica do antigo sistema colonial* (1978), o tráfico de africanos escravizados para as colônias foi uma das atividades econômicas mais rentáveis da Idade Moderna, ao lado do comércio de especiarias orientais, da produção de açúcar e da mineração.

Uma das evidências dessa importância era a intensa luta pelo controle dos portos africanos onde se fazia o tráfico. Vários países europeus participavam da atividade e revezavam o monopólio desse comércio.

Para discutir a escravidão, também é preciso deixar a ressalva sobre a opção por imigrantes e pelo uso do trabalho assalariado. Com tanta abundância de terras e a relativa facilidade de obtê-las – já que até 1850 as terras eram obtidas por doação ou por ocupação –, os imigrantes que viessem para o Brasil não se sujeitariam a trabalhar para outros, mas desejariam eles mesmos tornarem-se pequenos proprietários.

Outro tema que ocupa os historiadores nos estudos sobre a escravidão no Brasil durante o período colonial é a utilização da mão de obra indígena. Alguns sustentaram que o indígena mostrou-se inadaptado para o trabalho na lavoura, e por isso teria sido adotada a escravidão negra. Fernando Novais, no entanto, argumenta que a dispersão dos indígenas pelo território dificultava seu apresamento e transporte. E, mais uma vez, a questão econômica não pode ser deixada de lado: o tráfico negreiro era uma importante atividade comercial, que gerava altos lucros para os europeus e também para negociantes radicados nas áreas coloniais. Além disso, a diminuição da escravidão indígena, substituída pela africana durante o século XVI, ocorreu em certas áreas do litoral e não por toda a colônia. Além das epidemias que dizimavam populações indígenas, o historiador Luiz Felipe de Alencastro destaca os fatores estruturais que colocaram o sistema escravista africano à frente:

> Mesmo não sendo impossível, a acumulação proporcionada pelo trato de escravos índios se mostrava incompatível com o sistema colonial. Esbarrava na esfera mais dinâmica do capital mercantil (investido no negócio negreiro), na rede fiscal da Coroa (acoplada ao tráfico atlântico africano), na política imperial metropolitana (fundada na exploração complementar da América e da África portuguesa) e no aparelho ideológico de Estado (que privilegiava a evangelização dos índios). Esse feixe de circunstâncias inviabilizava um sistema regular de intercâmbios similiar ao do trato negreiro.
>
> ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *O trato dos viventes*: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 126-127.

Na América hispânica, o comércio de escravos era submetido a um rígido controle em proveito do tesouro real espanhol, que cobrava impostos e vigiava de perto a quantidade dos escravos introduzidos nas colônias espanholas. Os comerciantes espanhóis praticamente não traficaram africanos escravizados, apenas os compravam dos traficantes de outras metrópoles. No início, apenas dois portos poderiam receber escravos vindos da África: Cartagena, na Colômbia, e Vera Cruz, no México. No final do século XVIII, porém, o rei da Espanha liberou o comércio de africanos escravizados.

Nos séculos XVI e XVII, foram importados mais de meio milhão de africanos escravizados para a região do Caribe, área em que também se desenvolveu a economia açucareira.

Entretanto, foi entre o século XVIII e a metade do XIX, época da transição colonial para países americanos independentes, que chegaram à América mais de quatro quintos dos africanos escravizados. Nesse período, em razão do crescimento das atividades produtivas, uma grande quantidade de escravizados aportou no sul da América do Norte, época da formação dos Estados Unidos da América. A região do Caribe e áreas de colonização portuguesa e inglesa foram de longe as maiores importadoras de africanos escravizados.

Bianchetti/Leemage/The Bridgeman Art Library/Keystone/Coleção particular

Africanos escravizados nos Estados Unidos trabalham em campos de algodão em uma plantação na Geórgia. Escola francesa, século XIX.

INFOGRÁFICO

Embarque e desembarque de africanos escravizados no tráfico transatlântico

Com a expansão marítima e o colonialismo na América, o tráfico de africanos escravizados foi uma das mais rentáveis atividades comerciais a partir do século XV. Com a alta demanda de mão de obra nas colônias, as taxas cobradas pelas empresas negreiras possibilitavam altíssimos lucros, garantindo grande status *aos pioneiros desse comércio – geralmente indivíduos poderosos e muito influentes socialmente.*

Além das péssimas condições de viagem – em espaços pequenos e insalubres –, com grande número de embarcados, os cativos sofriam maus-tratos, estavam expostos a doenças altamente transmissíveis, como a varíola, tinham uma alimentação precária e miserável, além de falta de água potável e de higiene. Mortes eram frequentes no decorrer da viagem de travessia, conforme dados de embarque e desembarque. Veja ao lado os índices por períodos.

Os dados esboçados aqui fazem parte do projeto Voyages – Transatlantic Slave Trade Database, *um banco de dados virtual e colaborativo, que visa ao intercâmbio de pesquisas e à troca de informações entre pesquisadores. Planejado por David Eltis e Stephen Behrendt em 1999, o banco conta hoje com o apoio de grandes universidades, incluindo pesquisadores brasileiros.*

Marc Ferrez/Instituto Moreira Salles, São Paulo, SP

Negra da Bahia. Foto de Marc Ferrez, 1884.

Desembarcados nos Estados Unidos

Período	Desembarcados
1501-1525	0
1526-1550	0
1551-1575	0
1576-1600	0
1601-1625	0
1626-1650	702
1651-1675	0
1676-1700	2 548
1701-1725	2 612
1726-1750	27 500
1751-1775	70 529
1776-1800	55 971
1801-1825	88 121
1826-1850	1 662
1851-1875	413
Total	**250 058**

América portuguesa/Desembarcados no Brasil

Período	Desembarcados
1501-1525	4 462
1526-1550	17 771
1551-1575	22 174
1576-1600	67 749
1601-1625	214 723
1626-1650	166 017
1651-1675	209 648
1676-1700	261 523
1701-1725	421 074
1726-1750	469 433
1751-1775	475 322
1776-1800	622 974
1801-1825	1 020 610
1826-1850	1 047 595
1851-1875	6 899
Total	**5 027 974**

América espanhola/Desembarcados no Uruguai

Período	Desembarcados
1501-1525	4 462
1526-1550	17 763
1551-1575	19 720
1576-1600	42 037
1601-1625	58 445
1626-1650	31 422
1651-1675	9 464
1676-1700	4 670
1701-1725	0
1726-1750	0
1751-1775	3 634
1776-1800	5 601
1801-1825	142 094
1826-1850	315 274
1851-1875	163 947
Total	**818 533**

Julio Dian/Arquivo da editora

OCEANO ATLÂNTICO

OCEANO ÍNDICO

Desembarcados na Grã-Bretanha

Período	Desembarcados
1501-1525	0
1526-1550	0
1551-1575	1188
1576-1600	168
1601-1625	0
1626-1650	26 315
1651-1675	92 963
1676-1700	208 431
1701-1725	339 007
1726-1750	451 605
1751-1775	682 397
1776-1800	673 590
1801-1825	253 381
1826-1850	0
1851-1875	0
Total	**2 729 045**

Embarque de africanos escravizados no continente africano

Período	Uruguai	Brasil	Grã-Bretanha	Estados Unidos
1501-1525	6 363	6 383		
1526-1550	25 375	25 387		
1551-1575	28 167	31 089	1188	
1576-1600	60 056	90 532	237	
1601-1625	83 496	267 723		
1626-1650	44 313	201 609	33 965	824
1651-1675	12 601	244 739	122 070	
1676-1700	5 860	297 272	272 200	3 327
1701-1725		474 265	410 395	3 227
1726-1750		535 776	549 540	34 004
1751-1775	4 329	527 282	831 981	84 465
1776-1800	6 415	672 814	748 612	66 742
1801-1825	156 641	1 140 133	283 631	107 253
1826-1850	356 842	1 242 825		1850
1851-1875	195 989	8 812		476

Marc Ferrez/Acervo Instituto Moreira Salles

Escravizados de uma fazenda de café no Vale do Paraíba. Foto de Marc Ferrez, de cerca de 1885.

Os escravos na economia colonial e a luta pela liberdade

Diversos fatores determinaram a generalização do trabalho escravo africano no Brasil, a partir do final do século XVI. A população indígena se reduzia, frequentemente vitimada por epidemias adquiridas em contato com os brancos, abalada pelo trabalho forçado ou pela desarticulação de sua economia de subsistência. Muitos morriam na luta de resistência contra os colonos, outros fugiam para o interior. Além disso, a luta dos jesuítas contra a escravização dos indígenas levou os colonos a voltar-se cada vez mais para os africanos. Mediante pagamento, a Coroa cedia às companhias particulares o *assiento*, o direito de explorar o tráfico negreiro.

Na África, enquanto isso, o tráfico provocava grande desestruturação. As guerras intertribais passaram a ser estimuladas pelos traficantes. Os que não morriam eram escravizados pelos vencedores e vendidos nos portos. Os chefes locais, denominados **sobas**, vendo aí uma grande fonte de ganhos, passaram a capturar outros africanos e a negociá-los com os traficantes em troca de fumo, tecidos, cachaça, armas, joias, vidros e outros produtos.

Os que sobreviviam à travessia do Atlântico eram desembarcados e vendidos nos principais portos da colônia, como Salvador, Recife e Rio de Janeiro, completando a ligação entre o centro fornecedor de mão de obra (África) e o centro produtor de açúcar (América portuguesa). Para a Bahia dirigiram-se principalmente os sudaneses, trazidos da Nigéria, Daomé e Costa do Marfim, enquanto os bantos, capturados no Congo, Angola e Moçambique, iam para Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Durante todo o período que durou a exploração dos africanos escravizados e de seus descendentes na

Acervo Iconographia/Reminiscências

Quilombo dos Palmares, por Seth, final da década de 1930.

América portuguesa – tal quadro continuou após a independência do Brasil no século XIX –, registraram-se atos de resistência, negociação e rebeldia, como tentativas de assassinato de feitores e senhores, fugas, abortos, suicídios e acordos. Muitos escravos fugidos refugiavam-se em **quilombos**, comunidades negras livres organizadas em locais de difícil acesso, geralmente nas zonas de mata fechada. O Quilombo dos Palmares, em território do atual estado de Alagoas, naquela época pertencente à capitania de Pernambuco, foi o mais importante deles na resistência à escravidão.

Estabelecido na serra da Barriga, no começo do século XVII, Palmares era uma comunidade autossuficiente – produzia gêneros agrícolas para o próprio sustento e chegou a abrigar mais de 20 mil escravos fugidos dos engenhos. O sucesso da organização era uma ameaça aos donos de terra, pois estimulava o desejo de liberdade de seus escravos e a formação de novos quilombos.

Em 1678, um dos líderes de Palmares, Ganga Zumba (c. 1630-1678), firmou um acordo com o governador da capitania de Pernambuco, dom Pedro de Almeida.

Escravas africanas provenientes de diferentes nações, litografia de Jean-Baptiste Debret, 1839.

Coleção particular/The Bridgeman Art Library/Getty Images

Era uma tentativa de pôr fim às guerras travadas com os portugueses que já duravam mais de setenta anos. O acordo garantia liberdade às pessoas nascidas em Palmares, além da concessão de terras no norte de Alagoas. Contudo, o acordo dividiu os palmarinos e, nas lutas que se seguiram no quilombo, Ganga Zumba foi envenenado pelos dissidentes. Com sua morte, o controle de Palmares passou para as mãos de Zumbi (1655-1695).

Após diversos cercos malsucedidos, uma expedição realizada em 1694 e liderada pelo bandeirante paulista Domingos Jorge Velho (1641-1705) destruiu o que restava do quilombo. O líder Zumbi reorganizou a luta com os que haviam conseguido fugir, mas foi morto em 20 de novembro de 1695. No Brasil essa data é, atualmente, celebrada como o **Dia da Consciência Negra**.

Além dos quilombos, houve a ocorrência de outras formas de enfrentamento dos escravos, como o ocorrido no engenho de Santana, na Bahia, em 1789. Em uma demonstração de força, um grupo liderado pelo escravo Gregório Luís se uniu e parou a produção de açúcar por dois anos – eles se apoderaram de ferramentas e assassinaram o mestre de açúcar, supervisor responsável pelo controle de toda a produção no engenho. O grupo também apresentou um texto com algumas condições para que voltassem a trabalhar (leia-o no boxe abaixo). Segundo o historiador Clovis Moura, o movimento provavelmente foi sufocado quando, após uma cilada armada pelo proprietário da fazenda, o líder e outros rebeldes foram aprisionados.

Zumbi, óleo de Antônio Parreiras, 1927. Ele é considerado o herói da luta dos africanos contra a dominação escravista no Brasil. Foi opositor ao acordo de 1678, assinado por Ganga Zumba, pois esse acordo concedia direitos de liberdade a apenas parte dos palmarinos. Zumbi rejeitou diversos outros acordos similares propostos pelas autoridades metropolitanas.

Leituras

Leia a seguir trechos de um tratado escrito em 1789 por escravizados de um engenho de açúcar que haviam se organizado em uma revolta. Algumas das reivindicações e exigências do grupo são apresentadas nesses trechos.

O tratado proposto pelos escravos

Meu senhor, nós queremos paz e não queremos guerra; se meu senhor quiser paz há de ser nessa conformidade, se quiser estar pelo que nós quisermos, a saber.

Em cada semana nos há de dar os dias de sexta-feira e de sábado para trabalharmos para nós não tirando um destes dias por causa do dia santo.

Para podermos viver nos há de dar rede, tarrafa e canoas. [...]

Os atuais feitores não os queremos, faça eleição de outros com a nossa aprovação. [...]

Poderemos plantar nosso arroz onde quisermos, e em qualquer brejo, sem que para isso peçamos licença, e poderemos cada um tirar jacarandás ou qualquer pau sem darmos parte para isso.

A estar por todos os artigos acima, e conceder-nos estar sempre de posse da ferramenta, estamos prontos para servirmos como dantes, porque não queremos seguir os maus costumes dos mais Engenhos.

Poderemos brincar, folgar, e cantar em todos os tempos que quisermos sem que nos impeça e nem seja preciso licença.

tarrafa: rede de pesca.

REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociações e conflito*: a resistência negra no Brasil escravista. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. apêndice 1, p. 123-124. Texto adaptado.

Atividades

ATENÇÃO! Não escreva no livro!

Retome

1. No século XVI, a escravidão era uma instituição conhecida entre diversas sociedades do continente africano. Porém, a escravidão na África era diferente daquela que passou a ser realizada pelos europeus.
   a) Como era o funcionamento da escravidão entre algumas sociedades da África? Para responder, retome o texto de Alberto da Costa e Silva, na página 41 deste capítulo.
   b) Quanto ao funcionamento do sistema escravista implantado pelos europeus a partir do século XVI, qual era a principal característica desse sistema e em que ele se diferenciava da escravidão antigamente existente na África?
2. Explique em que consistiu a chamada diáspora africana e de que maneira esse fenômeno transformou a organização social de várias localidades da África.
3. Os africanos escravizados – tanto na América portuguesa como no Brasil independente – sempre lutaram, de uma maneira ou de outra, contra a escravidão. Dê exemplos das formas de luta dos escravizados.

Pratique

4. Leia com atenção os dois textos a seguir.

Texto 1

O trecho a seguir é do historiador Alberto da Costa e Silva e fala sobre as pesquisas a respeito da influência africana na língua portuguesa falada no Brasil.

Em 1789, no primeiro dicionário monolíngue do idioma português, Antônio Morais e Silva já identificava várias palavras de origem africana, como *batucar, cafuné, malungo* e *quiabo*, de uso corrente entre os brasileiros. Ao longo do século XIX e nas três décadas do seguinte, não faltaram vozes a chamar a atenção para a presença africana no português do Brasil, mas [...] essa participação era considerada ainda menor do que a do tupi e outras línguas ameríndias. [...]

A situação começara a mudar em 1933, com o aparecimento de *O elemento afro-negro na língua portuguesa*, de Jacques Raimundo, e principalmente deste livro, *A influência africana no português do Brasil*. O autor, Renato Mendonça, era um rapaz de 21 anos [...].

Renato Mendonça arrolava cerca de 350 palavras de proveniência africana que se haviam infiltrado no português do Brasil [...]. Essa influência africana [...] não se reduzia ao enriquecimento lexical: ela se estendia à fonética, à morfologia, à sintaxe, à semântica, ao ritmo das frases e à música da língua.

SILVA, Alberto da Costa e. Apresentação. In: MENDONÇA, Renato. *A influência africana no português do Brasil*. Brasília: Funag, 2012. Disponível em: <http://funag.gov.br/loja/download/983-Influencia_Africana_no_Portugues_do_Brasil_A.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2016.

Texto 2

O texto abaixo é parte de uma entrevista com Yeda Pessoa de Castro, etnolinguista que realizou extensas pesquisas a respeito de línguas africanas e sua presença no Brasil.

RH – Por que a participação da família africana é tão importante?

YPC – Durante três séculos, a maior parte dos habitantes do Brasil falava línguas africanas, sobretudo línguas angolanas, e as falas dessas regiões prevaleceram sobre o português. Antes se ignorava essa participação, se dizia que o português do Brasil ficou assim falado devido ao isolamento, à predominância cultural e literária do português de Portugal sobre os falantes negros africanos [...].

RH – No que resultou a combinação dessas línguas [português arcaico e línguas do grupo bantu]?

YPC – As línguas do grupo bantu não têm grupos consonantais, não têm uma sílaba fechada por consoante. O resultado é que nosso português é riquíssimo em vogais, afastado do português lusitano, muito baseado nas consoantes. O baiano fala cantando? Todo brasileiro fala cantando – aliás "cantano", porque a gente sempre evita consoantes. A parte sonora da palavra é a vogal, e nós fazemos questão de cantar. No futebol nós dizemos "gou", em Portugal dizem golo, para acentuar a consoante. Nossa língua é vocalizada, nós colocamos vogais até mesmo onde elas não existem. [...] Fui ver a estrutura silábica do português arcaico e a formação silábica e o processo fonológico das línguas faladas em Angola e no Congo, e reparei numa extrema coincidência: é o mesmo tipo de estrutura silábica: consoante-vogal-consoante-vogal o tempo inteiro. Houve o mesmo tipo de encontro do português arcaico com essas línguas, que eram faladas majoritariamente no Brasil.

Marcello Scarrone, Marcelo. A língua portuguesa que falamos é culturalmente negra. Entrevista com Yeda Pessoa de Castro. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 1º maio 2015. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/yeda-pessoa-de-castro>. Acesso em: 12 jan. 2016.

a) Conforme comentado no texto 1, a influência africana no português do Brasil abrange muitas outras partes da gramática, não somente o léxico. O que significa isso?

b) Que outras partes da gramática do português falado no Brasil foram influenciadas pelas línguas africanas? Faça uma pesquisa em *sites* e em livros sobre o que estuda cada um dos campos linguísticos citados por Alberto da Costa de Silva e, depois, compartilhe com os colegas suas descobertas.

c) Para Yeda Pessoa de Castro, entrevistada no texto 2, por que o português falado no Brasil tem diferenças em relação ao português falado em Portugal? Para essa pesquisadora, quais são as diferenças entre o português falado no Brasil e aquele falado em Portugal?

d) Como vimos, transformações no português arcaico aconteceram em decorrência da colonização e das trocas culturais entre portugueses, indígenas e africanos. Hoje em dia, quais seriam os motivos para a transformação de um idioma? Cite alguns motivos e justifique-os.

Analise uma fonte primária

5. Mahommah G. Baquaqua foi um ex-escravizado que, no século XIX, escreveu sua autobiografia. Nativo de Zooggoo, na África Central, Baquaqua chegou ao Brasil na condição de escravo em 1845. Fugiu para os Estados Unidos em 1847 e, lá, também fugindo, conseguiu sua liberdade. Seu relato foi publicado em 1854.

Leia a seguir dois trechos da autobiografia do ex-escravo.

Trecho 1

Quando estávamos prontos para embarcar, fomos acorrentados uns aos outros e amarrados com cordas pelo pescoço e assim arrastados para a beira-mar. O navio estava a alguma distância da praia. Nunca havia visto um navio antes e pensei que fosse algum objeto de adoração do homem branco. [...] Fui então colocado no mais horrível de todos os lugares [...].

Trecho 2

Durante minha viagem no navio negreiro, consegui aprender um pouco de português com aqueles homens que mencionei antes e, como meu senhor era um português, podia compreender muito bem o que ele queria e lhe dei a entender que faria tudo o que ele precisava tão bem quanto me fosse possível, e ele pareceu bastante satifeito com isso.

BAQUAQUA, Mahommah G. Trechos de sua autobiografia. In: LARA, Sílvia H. (Apresentação). Biografia de Mahommah G. Baquaqua. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. V. 8, n. 16, mar./ago., 1988, p. 269-283. Disponível em: <www.anpuh.org/revistabrasileira/view?ID_REVISTA_BRASILEIRA=25>. Acesso em: 12 jan. 2016.

a) A qual etapa do comércio de indivíduos escravizados Baquaqua faz referência no trecho 1? Explique, utilizando elementos do texto.

b) No trecho 2, Baquaqua faz referência ao momento em que conversou com seu senhor, quando já estava no Brasil. Em sua opinião, a ação de Baquaqua pode ser considerada uma espécie de "estratégia" para sua sobrevivência? Em que essa estratégia lhe seria útil?

Articule passado e presente

6. Para refletir mais sobre como a atual sociedade brasileira lida com sua história de escravidão, observe a charge e leia o trecho de reportagem a seguir.

Angeli/Acervo do artista

Em uma década, o IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística] constatou crescimento na proporção de universitários na faixa etária de 18 a 24 anos – de 32,9%, em 2004, para 58,5%, em 2014 –, com destaque para o recorte por cor ou raça, de acordo com os critérios de classificação do instituto.

Do total de estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos, 45,5% estavam na universidade no ano passado [2014]. Há dez anos, essa proporção era de 16,7%. Entre os brancos, também houve aumento – de 47,2%, em 2004, para 71,4%, em 2014.

ANDRADE, Hanrrikson de. Cresce nº de mulheres chefes de família e de jovens negros universitários. *UOL Notícias*, 4 dez. 2015. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2015/12/04/cresce-n-de-mulheres-chefes-de-familia-e-de-jovens-negros-na-universidade.htm>. Acesso em: 14 jan. 2015.

a) Qual é a crítica social apresentada na charge do artista Angeli? Relacione essa crítica aos conteúdos estudados neste capítulo.

b) De acordo com os dados da reportagem, o que tem acontecido com parte dos estudantes negros brasileiros de 18 a 24 anos de idade?

c) Com base em suas reflexões, escreva um parágrafo relacionado à charge e ao trecho de reportagem.

CAPÍTULO 4

Arte e tecnologia

Paul Swinney/Alamy/Fotoarena

Na imagem, visitantes no Museu do Louvre observam e fotografam a obra *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci. Ela é conservada atrás de uma estrutura de vidro. Esse museu, situado na cidade de Paris, recebe aproximadamente 5,5 milhões de visitantes todos os anos. Foto de 2014.

Renascimento é o nome dado ao movimento artístico e cultural que surgiu entre os séculos XIV e XVI na Itália e depois se espalhou para outras localidades da Europa. Hoje, grande parte das obras de arte renascentistas encontra-se em exposição em diversas galerias e museus.

O Museu do Louvre, por exemplo, tem um espaço amplo só para exibir a *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci (1452-1519). Por que um retrato como esse se tornou tão famoso?

1 Cultura, arte e tecnologia

Se usarmos como base um conceito amplo de cultura, tanto a arte quanto a tecnologia fazem parte do mesmo universo cultural de um povo ou de um conjunto de povos. Nesse caso, arte e tecnologia não se opõem, mas se integram.

De maneira simplificada, tecnologia é o conjunto de conhecimentos relacionados aos meios, aos instrumentos, aos métodos empregados em uma atividade produtiva, como plantar, colher, fabricar ferramentas, etc.

Além de produzir bens para satisfazer suas necessidades básicas, o ser humano produz também manifestações simbólicas e busca expressar seus sentimentos e emoções diante da vida. Nesse espaço se situa a arte. Existem a arte que busca reproduzir a aparência do que é visível (a pintura realista, por exemplo) e a arte que interpreta e representa o que se capta do mundo como sua essência (como as pinturas e esculturas abstratas).

Todas as culturas produzem tecnologia e arte, e expressam características próprias de sua época e sociedade.

Werner Forman Archive/The Bridgeman Art Library/Keystone/ Museu Etnológico, Berlim, Alemanha.

Placa decorativa que representa o Oba de Benin com seus pajens e guardas. Originária da atual Nigéria, a peça foi feita no início do século XVII.

2 A efervescência cultural europeia: o Renascimento

Na Europa, a expansão comercial promoveu o fortalecimento da burguesia, que passou a ter papel cada vez maior na definição dos rumos econômicos, políticos, religiosos e culturais de cada sociedade. A hegemonia dos valores da nobreza e da Igreja começou a ser alterada pelos valores burgueses, a partir dos séculos XV e XVI.

O movimento artístico e cultural que floresceu na Itália a partir do século XIV ficou conhecido como **Renascimento** ou **Renascença**. Ele pode ser caracterizado como uma tendência cultural laica (isto é, não eclesiástica) que se estendeu até o século XVI. Inspirado pela cultura greco-romana, rejeitava os valores feudais a ponto de considerar o período medieval a "idade das trevas".

O Renascimento recebeu essa denominação por procurar "renascer" a Antiguidade clássica, trazendo de volta o pensamento e as criações dos antigos gregos e romanos. Esse termo não foi criado por historiadores posteriores, mas durante o próprio movimento artístico cultural, iniciado no século XIV na península Itálica. Muitos estudiosos consideram que o primeiro a registrar a palavra renascimento (*rinascita*) com tal sentido tenha sido o pintor e arquiteto italiano Giorgio Vasari (1511-1574).

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Onde e quando

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

Escola de Atenas é um afresco (pintura mural) de 1510-1511 encomendado ao artista italiano Rafael Sanzio pelo papa Júlio II para compor o salão de sua biblioteca particular. O artista representou 56 personagens, reunindo filósofos, matemáticos, poetas e outras figuras históricas de diferentes períodos.

Vale lembrar que, ao contrário da opinião dos renascentistas, o período medieval foi bastante rico culturalmente. Além disso, o Renascimento não foi um completo rompimento com o mundo medieval. Mesmo tomando a Antiguidade Clássica como principal fonte de inspiração, os renascentistas sofreram influências da própria cultura medieval. A presença de temas religiosos e as representações de festividades populares no Renascimento remetem à Idade Média.

Alguns elementos do mundo medieval se transformaram nesse período. Os **menestréis** e os **trovadores**, por exemplo, figuras populares da Idade Média, absorveram e disseminaram os novos padrões da música e da poesia e influenciaram novos artistas. Outro exemplo são os castelos medievais. Durante a Idade Média, essas construções eram centros de refúgio e defesa e se destacavam como instalações militares. Com a introdução da pólvora e o crescente uso de canhões nos combates, os castelos passaram a ser usados como residência e locais de lazer, com novas decorações, tapeçarias, jardins e outros cuidados com o espaço.

menestrel: músico e poeta que no período medieval percorria os povoados levando música e espetáculos diversos.
trovador: poeta lírico que compunha textos e canções. O trovadorismo surgiu no século XI e floresceu especialmente nas regiões que mais tarde iriam constituir a Itália, a França e a Espanha.

Leituras

No texto a seguir, o historiador Jacques Le Goff procura valorizar a produção artística da Idade Média e o papel do artista durante o período medieval.

O belo e o artista na Idade Média

Se há um campo em que a novidade do Renascimento parece inegável, é o da arte. [...] E o leitor que houver meditado ou refletido a partir de outras obras dedicadas à arte medieval [...] ficará convencido, ao contemplar uma igreja românica ou uma catedral gótica, que essa época não só produziu obras-primas artísticas, mas estava comovida pelo sentimento do belo e pelo desejo de expressá-lo, de criá-lo e de oferecê-lo a Deus e à humanidade.

A Idade Média produziu obras-primas em abundância, principalmente num campo que infelizmente é pouco visível para a maioria das pessoas: a iluminura.

Ela também criou o artista, que não é simplesmente um artesão perito em trabalhos manuais, mas um homem inspirado pela vontade de produzir o belo, que a isso se dedica a vida, que faz disso muito mais que uma profissão, um destino, e que adquire na sociedade medieval um prestígio do qual arquitetos, pintores, escultores – que aliás, frequentemente eram anônimos – não desfrutavam. Além disso, [...] emerge no pico da sociedade: os ricos."

GOFF, Jacques Le. *A história deve ser dividida em pedaços?* São Paulo: Ed. da Unesp, 2015. p. 87-88.

Algumas características do Renascimento

A característica central do Renascimento foi o **humanismo**, no sentido da valorização do ser humano, criação privilegiada de Deus. Tal característica está relacionada com o **antropocentrismo**, a ideia de que a humanidade é o centro do Universo. Opôs-se ao **teocentrismo** medieval, que tinha Deus como centro de todas as coisas e concebia o ser humano como uma criatura corrompida pelo pecado.

No período renascentista, valorizava-se o ser humano como ser racional, isto é, dotado de um dom quase divino, a **razão**, e por isso mesmo capaz de interpretar e conhecer a natureza. A criatividade e a genialidade eram considerados atributos que aproximavam os seres humanos da imagem e semelhança do Criador.

O **naturalismo**, o **hedonismo** e o **neoplatonismo** também são características do movimento renascentista. O naturalismo prega a volta à natureza; a filosofia hedonista defende o prazer individual como o único bem possível; e o neoplatonismo propõe uma elevação espiritual, uma aproximação de Deus por meio da interiorização, da busca espiritual, em detrimento de qualquer desejo material. Assim, reafirma-se a valorização do ser humano como centro das atenções.

Davi, escultura de Michelangelo Buonarroti entre 1501 e 1504.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Galeria da Academia, Florença, Itália.

Origens do movimento

O Renascimento surgiu e atingiu maior expressividade na península Itálica, região na qual o desenvolvimento comercial foi mais precoce. Nessa época, a península estava dividida em várias cidades e pequenos estados, cuja unidade política só seria alcançada no século XIX. Não constituía, portanto, um Estado unificado, como a França e a Inglaterra. Na época do Renascimento, as cidades italianas eram grandes centros mercantis, com destaque para os portos de Gênova e Veneza, embora houvesse outras cidades importantes na região, como Florença, Milão e Roma.

A riqueza da península possibilitou o surgimento dos **mecenas**, pessoas ricas que patrocinavam produções artísticas e científicas. Membros da família Médici, em Florença, e dos Sforza, em Milão, foram importantes mecenas. Os abundantes vestígios materiais da antiga civilização romana existentes em toda a península Itálica serviram de fonte de inspiração e estímulo para os artistas do Renascimento. Ao mesmo tempo, a riqueza das cidades italianas atraiu sábios bizantinos, herdeiros das tradições gregas e romanas, que fugiam da crescente pressão dos turco-otomanos que avançavam sobre Constantinopla. Como vimos, a cidade foi conquistada pelos turcos otomanos em 1453.

Jan Wlodarczyk/Alamy/Fotoarena.

A cúpula da Catedral Santa Maria del Fiore, em Florença, na Itália, foi projetada por Filippo Brunelleschi (1377-1446). É a maior cúpula de alvenaria já construída, e Brunelleschi é considerado um dos mais importantes arquitetos do Renascimento. Foto de 2014.

3 O Renascimento na literatura e na arte

O precursor do Renascimento literário na península Itálica foi Dante Alighieri (1265-1321), com a obra *A divina comédia*. Trata-se de um poema épico dividido em três partes: Inferno, Purgatório e Paraíso. Esses seriam os lugares para onde a alma poderia ir após a morte, de acordo com a crença católica. Esse simbolismo é usado para tratar da vida humana, suas fraquezas, seus limites, seus erros e acertos. Dante escreveu o poema no dialeto toscano (linguagem popular do norte da península itálica, semelhante ao italiano contemporâneo) e não em latim. Outra inovação do poema foi a sua estrutura, com rimas alternadas em todos os versos que compõem a obra.

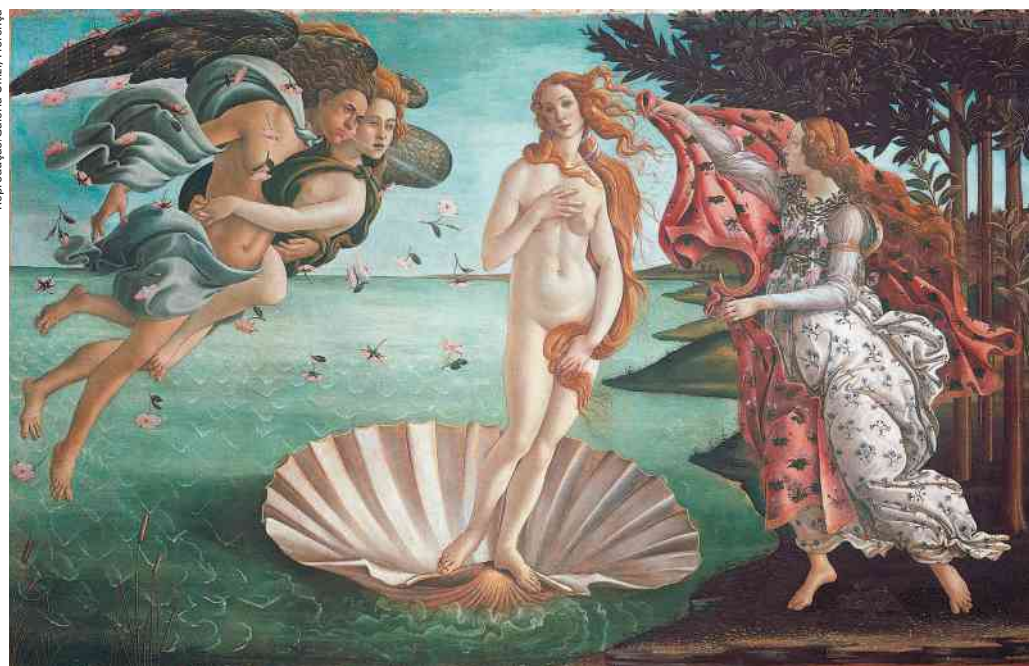
Acima, a enigmática *Mona Lisa* (ou *A Gioconda*), tela de Leonardo da Vinci. Da Vinci foi mestre no jogo de luz e sombra, na representação do primeiro plano e da profundidade, estimulando a imaginação do observador.

Petrarca (1304-1374) se destacou na literatura usando a língua toscana italiana. Conterrâneo de Dante, da mesma região de Toscana, Petrarca fez de suas emoções e hesitações temas para uma de suas principais obras, *O cancioneiro*. Nos vários **sonetos** que a compõem, ele trata dos seus sentimentos relacionados ao amor não correspondido de uma jovem mulher – uma pessoa real, indivíduo com vontade própria –, fato verídico de sua vida.

Giovanni Boccaccio (1313-1375) também merece destaque. Foi autor de *Decameron*, contos satíricos que criticam o **ascetismo** medieval.

No século XV, em Florença, dois dos grandes expoentes da nova pintura foram Masaccio (1401-1428) e Sandro Botticelli (1445-1510). Botticelli acreditava que a arte era uma expressão ao mesmo tempo espiritual, religiosa e simbólica. Sua busca pela beleza atingiu o ponto máximo em *Nascimento de Vênus*, obra que reúne elementos pagãos e cristãos. Mais do que sugerir o amor físico, a estonteante beleza do corpo nu da Vênus remete à pureza.

Leonardo da Vinci, com uma diversidade de interesses típica do homem renascentista, dedicou-se a vários ramos do conhecimento. Como pintor, criou a famosa *Mona Lisa* (também conhecida como *A Gioconda*) e *A Última Ceia*, duas das mais conhecidas obras de arte do Ocidente.

soneto: poema composto por 14 versos.
ascetismo: no contexto da Igreja cristã medieval, o ascetismo é autodisciplina, voltar-se para as orações, para o espiritual, rejeitando prazeres mundanos.

Botticelli conciliou os valores cristãos com os do paganismo. Ao lado, detalhe de uma de suas obras, *Nascimento de Vênus*, de cerca de 1483.

Rafael Sanzio (1483-1520) ficou conhecido como o “pintor das madonas” por ter representado a Nossa Senhora, mãe de Jesus para os cristãos, em várias de suas produções. Entre suas obras, destacam-se os **afrescos** pintados em aposentos da residência papal, na cidade de Roma, como a obra *Escola de Atenas* (p. 54).

afresco: técnica usada para pintar paredes e tetos previamente revestidos com preparado especial. A pintura é feita sobre o revestimento ainda úmido, para que este fique embebido com a tinta.

Michelangelo Buonarroti (1475-1564), considerado por muitos o “gigante do Renascimento”, foi escultor e pintor, responsável pelos monumentais afrescos da Capela Sistina, também em Roma. Essas pinturas representam passagens da *Bíblia*, especialmente a criação do mundo e de Adão. No fundo da capela, ocupando toda uma parede, encontra-se um afresco representando o *Juízo Final* (veja a imagem abaixo).

Ainda no século XVI, sistematizou-se o uso da língua italiana na literatura. Autores como os poetas Ariosto (1474-1533) e Torquato Tasso (1544-1595), e obras de historiadores e estrategistas políticos, como Nicolau Maquiavel (1469-1527) e Francesco Guiciardini (1483--1540) se destacaram nesse período.

A transfiguração, c. 1519-1520, de Rafael Sanzio. Óleo sobre madeira. Museu do Vaticano, Roma.

Por encomenda do papa Júlio II, Michelangelo iniciou a decoração das paredes e do teto da pequena Capela Sistina, em Roma, entre 1537 e 1541. Na cena do *Juízo final* (detalhe ao lado), o artista representou Jesus Cristo sem barba, no ato de dividir as almas entre as que deveriam ir para o Paraíso e as que estavam condenadas ao inferno.

INFOGRÁFICO

O Renascimento em outras regiões da Europa

Reprodução/Gêmaldegalerie, Berlim, Alemanha.

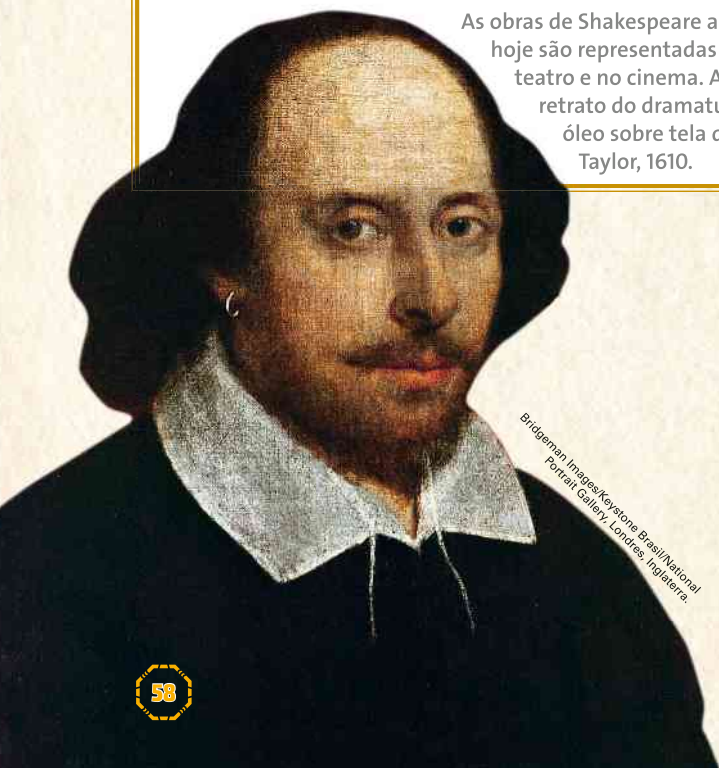
FLANDRES

A expansão comercial de Flandres estimulou as artes e as ciências. Erasmo de Roterdã (1466-1536), considerado o "príncipe dos humanistas", buscou esclarecer questões religiosas usando uma linguagem menos rebuscada do que seus antecessores filósofos. Em seu livro *Elogio da loucura*, denunciou alguns abusos da Igreja e a imoralidade do clero. Na pintura, destacaram-se Pieter Brueghel (1525-1569) e os irmãos Jan van Eyck (1390-1441) e Hubert van Eyck (c. 1385-1426), que representaram temas do cotidiano da sociedade, incluindo festas populares e homens do povo. Entretanto, o mais singular dos pintores renascentistas dessa região foi Hieronymus Bosch, cujas pinturas representavam cenas fantásticas e oníricas, com formas próximas a sonhos e delírios.

Pieter Brueghel foi um dos maiores nomes do Renascimento artístico nos Países Baixos. Alguns de seus temas preferidos eram cenas do cotidiano de pequenas aldeias. Ao lado, *Provérbios neerlandeses*, tela de 1559.

INGLATERRA

O Renascimento inglês só veio a florescer no século XVI, depois de um prolongado período de guerras internas. Seus principais nomes estão na literatura, área na qual se destacou o já citado Thomas Morus, autor de *Utopia*, obra que descreve uma comunidade perfeita, tolerante, erguida em bases essencialmente racionais, que condena a cobiça e o desejo pelo poder. O escritor mais importante nesse período, no entanto, foi o dramaturgo William Shakespeare (1564-1616). Em suas peças teatrais (*Hamlet*, *Romeu e Julieta*, *Otelo* e várias outras), criou personagens dotados de grande profundidade psicológica, abordou os dilemas e paixões da alma humana e debruçou-se sobre questões existenciais ainda atuais em nosso tempo.

As obras de Shakespeare ainda hoje são representadas no teatro e no cinema. Ao lado, retrato do dramaturgo em óleo sobre tela de John Taylor, 1610.

Bridgeman Images/Keystone Brasil/National Portrait Gallery, Londres, Inglaterra.

Reprodução/Antiga Pinacoteca, Munique, Alemanha.

REGIÃO DA ATUAL ALEMANHA

No Sacro Império Romano-Germânico (região da atual Alemanha), os pintores Albrecht Dürer (1471-1528) e Hans Holbein (1497-1543) foram os principais nomes do Renascimento.

Autorretrato, de Albrecht Dürer, 1500.

ESPANHA

O principal nome do Renascimento espanhol na pintura foi Domenico Theotokopoulos. Conhecido como El Greco (1541-1614), era dotado de estilo único em suas linhas nervosas e explosivas. Na literatura, o grande nome foi Miguel de Cervantes (1547-1616), autor de *Dom Quixote de la Mancha*, sátira aos valores da cavalaria medieval.

Reprodução/Galeria Nacional, Londres, Inglaterra.

***Cristo expulsa os comerciantes do templo*. Obra de El Greco, c. 1600.**

AKG-Images/Latinstock/Biblioteca Nacional, Paris, França.

FRANÇA

Na França, Rabelais (c. 1483-1553) explorou as possibilidades do humanismo em *Gargântua e Pantagruel*, exaltando o ser humano e criticando a Igreja. O filósofo Montaigne (1553-1592), em sua obra *Ensaios*, expôs seu ideal de equilíbrio: o sentimento de estar em harmonia com o Universo aceitando-o como ele é.

***Gargântua na mesa*, gravura colorida representando o personagem criado por Rabelais. Paris, 1838.**

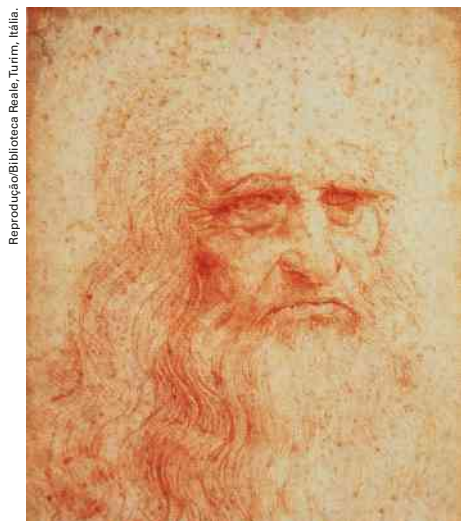
PORTUGAL

Em Portugal, destacaram-se o teatro satírico de Gil Vicente (1465-1536), de linguagem simples e direta. Gil Vicente se utilizava da comédia para criticar os costumes da época, o que o aproximava do público. Mas a obra de Luís Vaz de Camões (1525-1580), autor de *Os lusíadas*, a maior epopeia da língua portuguesa, é, sem dúvida, a mais notável obra do Renascimento em Portugal.

Gravura representando Luís Vaz de Camões, feita por Carretero.

Reprodução/Coleção particular

Leonardo da Vinci: gênio do Renascimento

Considerado um dos mais importantes artistas do Renascimento, Leonardo da Vinci tornou-se célebre graças a suas pinturas, como a *Mona Lisa* e *A Última Ceia*. No entanto, ele foi um polímata, isto é, um indivíduo cujos conhecimentos não estavam restritos à uma única área da ciência ou das artes. Para descrevermos, em termos atuais, as diversas habilidades e saberes de Da Vinci, seria preciso dizer que ele foi cientista, matemático, engenheiro, inventor, anatomista, biólogo, astrônomo, geólogo, escultor, arquiteto, botânico, poeta e músico.

Reprodução/Biblioteca Reale, Turim, Itália.

Autorretrato de Leonardo da Vinci. Cerca de 1510 a 1515.

Os relatos de outros contemporâneos diziam que Da Vinci era um homem de curiosidade incansável e dotado de um forte senso prático para criar ou projetar novas invenções. Muitos estudiosos o definem como o maior gênio conhecido do Ocidente e o consideram o modelo do artista moderno, visto que ele encarnou o espírito renascentista da unidade do conhecimento humano. Muito do que se sabe sobre suas ideias e invenções tem origem em anotações que Da Vinci fez em cadernos ao longo de sua vida. São cerca de 13 mil páginas com textos e desenhos. Nessas anotações, ele utilizou um método de escrita invertida. Até hoje não se sabe se esta escrita espelhada, chamada de **especular**, era uma estratégia para confundir possíveis plagiadores ou se ele descobriu um método mais fácil para escrever.

Em suas anotações, ele registrou descobertas que articulavam arte, ciência e tecnologia, misturando anotações banais com reflexões filosóficas, esboços de animais, formações rochosas e estruturas arquitetônicas, entre outros assuntos que o interessavam.

Da Vinci só recebeu o devido reconhecimento entre os intelectuais quando seus cadernos foram descobertos e estudados. Na sua época, ele tornou-se famoso como artista e inventor, um homem prático dotado de grande conhecimento sobre engenharia e “artes manuais”, sem ser um erudito (ele não sabia latim, por exemplo).

As invenções

Uma parte expressiva dos registros deixados por Leonardo da Vinci refere-se a diversos tipos de invenções, como máquinas, armamentos e engrenagens. Vários desses inventos revelavam um conhecimento científico e uma capacidade técnica muito à frente do seu tempo.

Ele foi considerado o precursor de diversas invenções modernas, como a bicicleta, o helicóptero, a calculadora, o uso de energia solar, a ponte giratória, o equipamento de mergulho e o paraquedas. Da Vinci desenvolveu também inúmeros estudos sobre mecânica, hidráulica, óptica e química que se tornaram relevantes para o desenvolvimento dessas ciências nos séculos seguintes. Além disso, criou o protótipo de um robô que deveria seguir os soldados, nas paradas militares, tocando tambor em cima de uma carruagem.

Eric Vandeville/Gamma-Rapho via Getty Images.

Ainda não foi comprovado se o protótipo de bicicleta que aparece reproduzido acima é, de fato, de Da Vinci, uma vez que o esboço do desenho traz a assinatura de seu pupilo, Salai. Mas, de acordo com o historiador Luca Paola, é muito provável que o aprendiz tenha apenas copiado o modelo encontrado na oficina do inventor.

Durante parte de sua vida, Da Vinci trabalhou no que seriam atualmente oficinas metalúrgicas e mecânicas, desenvolvendo mecanismos e dispositivos como garras, parafusos e roscas. Uma dessas criações foi uma perfuradora de madeira e metal para atravessar o solo ou grandes troncos e raízes.

Da Vinci era particularmente fascinado pela possibilidade de o ser humano voar. Essa fascinação o levou a realizar diversos estudos sobre o voo dos pássaros e a desenvolver engenhocas que levantassem voo ou simplesmente planassem, como uma asa-delta.

Ele também tinha muito interesse em armamentos de guerra. Graças ao seu gênio inventivo, criou inúmeras armas que fundamentaram diversos equipamentos usados nas guerras modernas, como a metralhadora e o tanque. Também aperfeiçoou outras armas, como a catapulta e o canhão. Um dos seus estudos referia-se à criação de um "carro ceifador". Tratava-se de uma espécie de carroça com imensas lâminas rotativas fixadas nas laterais e na frente. Ao ser puxada por cavalos em um campo de batalha, as lâminas "ceifariam" os soldados inimigos.

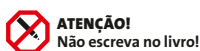
Janaka Dharmasena/Shutterstock/Biblioteca do Instituto da França, Paris, França

O "helicóptero" de Leonardo da Vinci, ou parafuso aéreo, foi desenhado em torno de 1493 com pena e tinta sobre papel, quase meio milênio antes da criação do helicóptero contemporâneo. Essa máquina foi concebida para "perfurar" o ar e subir rapidamente, operado por quatro pessoas. Apesar de todo o brilhantismo de Da Vinci, ainda não se sabia, naquela época, que o ser humano é incapaz de produzir energia suficiente para superar a força da gravidade e levantar uma máquina através da própria força.

Shutterstock/Veneranda Biblioteca Ambrosiana.

A balestra gigante, também chamada de besta, foi uma enorme arma de guerra concebida por Leonardo da Vinci. Com 25 m de comprimento e seis rodas de sustentação, ela seria capaz de lançar flechas através de um arco semiautomático. Assim, a trajetória das flechas seria mais precisa e grandes projéteis poderiam ser lançados a uma distância maior. Em 2010, uma série televisiva estadunidense construiu uma versão funcional da balestra gigante de Da Vinci.

Atividades

ATENÇÃO!
Não escreva no livro!

Vamos construir um protótipo ou uma maquete de uma das invenções de Leonardo da Vinci. Para isso, organizem-se em pequenos grupos de até cinco alunos e, sob a orientação do professor, façam o que se pede.

a) Escolham uma das invenções de Da Vinci a partir das imagens apresentadas nessa seção. Vocês também podem pesquisar outros inventos dele na internet.

b) Pesquisem em livros ou na internet o funcionamento da invenção escolhida. Procurem fotos e descrições que ampliem o conhecimento do grupo sobre o assunto. Vocês podem também procurar *sites* que apresentem experiências de outras escolas que tenham feito uma atividade semelhante.

c) Com a ajuda do professor, planejem a construção do protótipo ou da maquete. Vocês devem levar em conta a escolha de materiais (como papel, madeira, tecidos, etc.) apropriados para a tarefa; o tamanho adequado para o protótipo ou maquete e o tempo destinado à execução da tarefa.

d) Construam o protótipo ou maquete conforme as decisões do planejamento.

e) Elaborem uma pequena apresentação escrita e oral sobre o protótipo construído. Compartilhem a produção de vocês (a apresentação e o protótipo ou maquete) com os outros grupos da sala e com o restante da comunidade escolar. Vocês podem, por exemplo, montar uma exposição em um local acessível da escola, para que todos possam aprender mais sobre os inventos de Da Vinci.

4 Renascimento além da Arte

A ampliação da gradual independência em relação a dogmas e proibições religiosas também gerou mudanças no desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, notadamente da Física, Astronomia, Matemática e Biologia.

O Renascimento nas áreas do conhecimento científico europeu rompeu com o monopólio da explicação do mundo e da natureza nas mãos da Igreja, predominante no período medieval. Abria caminho, assim, para explicações racionais, livre de concepções herdadas de uma tradição religiosa que se baseava na fé, e não na observação, experimentação e formulação de hipóteses.

Diagrama do sistema heliocêntrico de Copérnico, com a Terra e os planetas em órbita em torno do Sol; *De revolutionibus* (Sobre revolução), 1543.

Contrariando as antigas concepções **geocentristas** defendidas pela Igreja, a **teoria heliocêntrica**, ou seja, a ideia de que é o Sol que está no centro do Universo foi aceita definitivamente. Essa teoria, proposta por Nicolau Copérnico (1473-1543), foi defendida por Giordano Bruno (1548-1600) e Galileu Galilei (1564-1642).

> **geocentrismo**: teoria segundo a qual a Terra é o centro do Universo.

Essas novas ideias, porém, provocaram reações violentas por parte da Igreja. Giordano Bruno foi condenado e queimado vivo pela Inquisição, por defender teses consideradas heréticas. O matemático e físico Galileu foi também julgado e considerado culpado pela Igreja em um caso notório que representou um conflito entre ciência e religião. A imposição de dogmas de fé sobre questões científicas gerou medo e revolta entre os homens ligados às pesquisas e ao conhecimento. Somente em 1992 (papa João Paulo II), a Igreja católica retratou-se publicamente em favor de Galileu.

Outros nomes de destaque na astronomia foram Tycho Brahe (1546-1601) e Johannes Kepler (1571-1630), que chamou a atenção para o movimento elíptico dos astros.

Galileu Galilei diante do Tribunal do Santo Ofício (Inquisição), em 1633. Depois de negar suas próprias convicções de que a Terra girava em torno do sol, aceitando o contrário, histórias nunca confirmadas contam que Galileu teria murmurado “eppur si muove (“e, no entanto, ela se move”). Pintura de Robert-Fleury e Joseph Nicola.

5 Uma cultura urbana

A cultura renascentista, um dos marcos iniciais da Idade Moderna, foi sobretudo urbana. Seu viés racional influenciou não apenas a construção de edifícios elegantes e funcionais, mas também o modo de pensar o espaço da cidade. O artista é também arquiteto e planeja o prédio e seu entorno: a praça, o monumento no centro da praça, a circulação das pessoas, a paisagem urbana.

A tendência de pensar a cidade ideal se desenvolveu e incluiu o movimento denominado "utopista". Dele fizeram parte Thomas Morus (1478-1535), autor de *Utopia*, Francis Bacon (1561-1626), que escreveu a obra *Nova Atlântida*, e Tommaso Campanella (1568-1639), autor de *Cidade do Sol*. Nos três casos, segundo o historiador Nicolau Sevcenko:

> [...] essas utopias refletem modelos basicamente urbanos, dispostos numa arquitetura geométrica em que cada detalhe obedece a um rigor matemático absoluto. Nessas comunidades-modelo, a harmonia social deve ser uma derivação da perfeição geométrica do espaço público. Por trás desses projetos utópicos, o que se percebe é um desejo de abolição da imprevisibilidade da História e da violência dos conflitos sociais.
>
> SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. 17. ed. São Paulo: Atual, 1994. p. 24.

Em meio às utopias e às novas construções, o próprio papel das cidades passou por transformações. A invasão da península Itálica pelo rei da França, Carlos VIII, em 1494, acabou com a autonomia de várias repúblicas italianas e impôs os poderes monárquicos sobre as liberdades conquistadas pelas cidades desde o final da Idade Média. O pensador florentino Nicolau Maquiavel (1469-1527), autor de *O príncipe*, percebeu a nova relação de forças e abandonou a defesa da República, passando a pregar a necessidade de um governo forte, centralizado nas mãos de um príncipe astuto e virtuoso.

No aspecto artístico, a nova situação política das repúblicas italianas ajudou Roma a se tornar o principal núcleo de produção cultural no século XVI. As dependências da sede da Igreja passaram a ser locais privilegiados de apreciação dessa nova produção cultural.

6 Arte e tecnologia na Índia após as Grandes Navegações europeias

Para compreender melhor o período que você está estudando, é importante olhar para além da Europa e perceber outras formas de convívio com a arte e a tecnologia. A Índia é um bom exemplo.

No século XVI, os portugueses estabeleceram um entreposto comercial na Índia. Depois de cem anos de controle do comércio na região, contudo, começaram a perder espaço para outros comerciantes, como holandeses e ingleses, e mais tarde, franceses.

Na Índia não ocorreu um processo repentino de intensas mudanças culturais e tecnológicas como as que aconteceram na Europa a partir do século XIV.

Muitos dos conhecimentos técnicos com os quais os europeus entraram em contato nessa região eram milenares. Enquanto os europeus valorizavam os instrumentos e métodos mais modernos, rápidos e lucrativos, os indianos procuravam manter funcionando os métodos e artefatos adequados ao meio ambiente e à sociedade.

Um dos exemplos mais significativos foi a agricultura. Aos olhos dos europeus, os arados utilizados em algumas regiões da Índia eram toscos e ineficientes. Os ingleses tentaram impor seus arados grandes e pesados, com uma grande quantidade de ferro. Nos lugares em que conseguiram fazer isso, o trabalho agrícola ficou mais extenuante para seres humanos e animais, além de menos produtivo. O complexo sistema agrícola da região de Malabar e Gujarat, por exemplo, que à primeira vista poderia parecer "primitivo", na verdade era mais adaptado ao tipo de solo, pois mantinha sua fertilidade. Além disso, o cultivo envolvia a proximidade e a sucessão de diversas plantas, num equilíbrio que mantinha o solo fértil, arejado e não endurecido pelos efeitos do clima.

A tecelagem indiana também foi subestimada. Até 1700, a Índia era o principal exportador de produtos têxteis do mundo, seguida de perto pela China. Até 1800, ou seja, mesmo em plena Revolução Industrial inglesa, a Índia ainda produzia a maior variedade de produtos têxteis. Não por acaso, o desenvolvimento da indústria de tecidos na Europa foi precedido pelo aproveitamento de técnicas indianas. Porém, ao contrário dos europeus, que usavam cada vez mais teares mecânicos com mão de obra pouco qualificada, as regiões têxteis da Índia empregavam uma grande massa de tecelões, a maioria com grande habilidade manual, tanto para tecer quanto para pintar os tecidos.

Também no campo da Medicina os indianos se destacaram: antes dos europeus, já concebiam a existência de microrganismos e utilizavam a inoculação para imunizar as pessoas – por exemplo, contra a varíola.

O caso da produção de aço é igualmente significativo. Na Índia, técnicas de obtenção de aço já eram conhecidas desde a Antiguidade. Apenas no início do século XIX os ingleses conseguiram reproduzir técnicas semelhantes para a produção de aço de alta qualidade.

Dessa forma, apesar de se tornar o centro do mundo por causa do comércio e da expansão colonial, a Europa não era uma doadora de arte e tecnologia para os outros continentes: em muitos casos, o que ocorria era um trânsito de mão dupla.

Aquarela indiana de 1873, representando um homem em um tear.

Biblioteca Britânica, Londres/Album/akg-images/Latinstock.

Para saber mais

Sob o domínio inglês

Em meados do século XIX, o governo britânico ampliou sua presença na Índia. Aboliu a Companhia das Índias Orientais, que até então administrava o comércio da região, e submeteu a Índia ao controle da Coroa britânica, nomeando um governador-geral.

A partir de então, a Índia deixou de ser, para a Europa, um lugar de passagem ou de instalação de feitorias, para se tornar parte do Império Britânico. Para dominá-la, tornava-se necessário conhecer melhor sua cultura. Assim, multiplicaram-se no século XIX as expedições e estudos que, hoje, constituem fontes importantes para o conhecimento da maneira indiana de pensar a relação entre o modo de vida, a cultura, as manifestações artísticas e as soluções tecnológicas.

The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Coleção Particular

Ao lado, reprodução de litografia que mostra oficial inglês e servos indianos. Coleção particular, c. 1860.

Atividades

Retome

1. O movimento cultural e artístico desenvolvido na Europa entre os séculos XIV e XVI é conhecido como Renascimento ou Renascença.

a) Em que período foi criado o termo "Renascimento"?

b) Por que a palavra "renascimento" foi usada para designar aquele movimento cultural e artístico?

2. É possível afirmar que o Renascimento rompeu completamente com os valores da Idade Média? Por quê?

3. Sobre as características do Renascimento, faça o que se pede.

a) Identifique as principais características do Renascimento e explique-as.

b) Escolha uma das obras de arte reproduzidas neste capítulo. Relacione pelo menos duas características do Renascimento à obra de arte escolhida, justificando sua opinião com base em elementos visuais da obra de arte.

4. Por que o Renascimento teve origem na península Itálica? Em sua resposta, procure explicar, também, por que é possível dizer que o Renascimento foi uma cultura urbana.

5. Apesar de o Renascimento ser um movimento cultural e artístico importante, bastante analisado por historiadores e profissionais da área de Arte, é interessante perceber que a produção artística e tecnológica daquele período não acontecia somente na Europa.

a) Retome o item *Arte e tecnologia na Índia após as Grandes Navegações europeias* e identifique pelo menos três elementos culturais e tecnológicos da Índia que comprovem a ideia de que todas as culturas produzem tecnologia e arte.

b) Com base em seus conhecimentos e em seus estudos de História realizados ao longo deste ano e em anos anteriores, destaque pelo menos dois exemplos de tecnologia ou arte produzidos nas Américas, na África ou na Ásia em épocas anteriores ou ao mesmo tempo que o Renascimento ocorria na Europa.

Pratique

6. O texto a seguir foi escrito por Ernst Gombrich (1909-2001), um historiador da arte. Leia-o e depois responda ao que se pede.

> Entre os artistas florentinos da segunda metade do século XV [...] encontrava-se o pintor Sandro Botticelli [...]. Um de seus quadros mais famosos não representa uma lenda cristã, mas um mito clássico: o nascimento de Vênus. [...] O cliente que encomendou a pintura de Botticelli para a sua casa de campo era membro da rica e poderosa família dos Medici. Ou ele mesmo ou um dos seus eruditos amigos explicou provavelmente ao pintor o modo como os antigos tinham representado Vênus surgindo do mar. [...]
>
> GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999. p. 263-264.

O texto de Gombrich apresenta algumas situações típicas do Renascimento presentes na produção de Sandro Botticelli, no momento em que o artista produzia a obra *Nascimento de Vênus*. Que situações são essas? Identifique-as, relacionando-as aos valores e às ideias do Renascimento.

7. O texto a seguir trata da construção de conhecimentos nas áreas da Astronomia e da Cosmologia durante o Renascimento.

> Nicolau Copérnico (1473-1543) rompeu com esta concepção [geocêntrica] ao propor um novo modelo, no qual a Terra estaria em movimento e o Sol ocuparia o centro da esfera celeste. Com isso, Copérnico instaurou a separação entre a natureza e a divindade, nascendo a visão moderna, com a percepção de sua autonomia em relação a Deus.
>
> GODINHO, Rosemary de Sampaio Godinho. Renascimento: uma nova concepção de mundo através de um novo olhar para a natureza. *DataGramaZero. Revista de Informação*. v. 13, n. 1 fev. 12. Disponível em: <www.dgz.org.brfev12/Art_01.htm>. Acesso em: 16 jan. 2016.

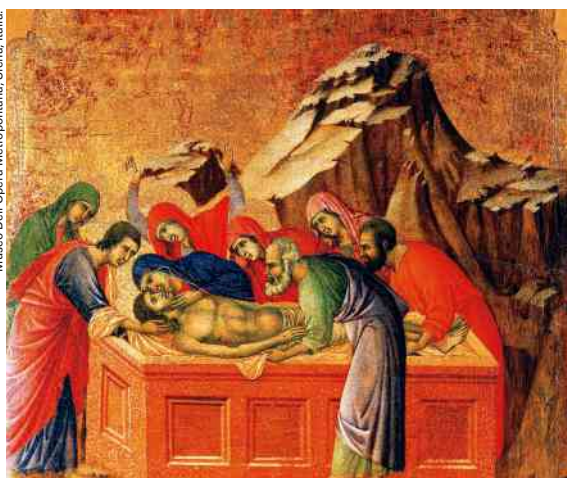
a) Como se caracterizava a visão geocêntrica do Universo, dominante durante a Idade Média?

b) A partir de estudos como o de Nicolau Copérnico, qual foi a mudança na visão a respeito do Universo? De que modo os seres humanos passaram a conceber o Universo e que lugar a divindade ocuparia nessa nova teoria?

Analise uma fonte primária

8. Agora, você vai comparar duas obras de arte produzidas em épocas diferentes. Embora elas não representem a mesma passagem bíblica, outros aspectos delas podem ser comparados. Observe as imagens com atenção.

Reprodução/Museu do Louvre, Paris, França.

A Virgem dos rochedos, obra de Leonardo da Vinci produzida entre 1483 e 1486.

De Agostini Picture Library / G. Nimatallah/Bridgeman Images/Keystone Brasil/ Museo Dell'Opera Metropolitana, Siena, Itália.

O enterro. Afresco do século XIV que representa a morte de Cristo.

a) Em sua opinião, as obras tem características em comum? Explique.

b) O que é representado no cenário da obra de Leonardo da Vinci? Que recursos, vistos neste capítulo, foram utilizados pelo artista?

c) O que é representado no cenário do afresco medieval? É possível descrever esse cenário facilmente? Em sua opinião, por que isso acontece?

d) Observe atentamente o modo com que os personagens são representados em ambas as obras. Quais são as diferenças entre essas representações?

e) Com base em suas respostas aos itens anteriores, elabore um pequeno texto explicando o que faz com que a obra de Leonardo da Vinci seja um exemplo de obra de arte do Renascimento.

Articule passado e presente

9. Apesar de antigo, o ato de retratar pessoas, tornou-se bastante intenso no Renascimento. Muitos burgueses encomendavam retratos de si mesmos aos artistas com a intenção de valorizar sua posição social. Alguns artistas também realizavam autorretratos, ou seja, pintavam a si mesmos, talvez na tentativa de serem eternizados ao longo da História.

Hoje, temos diferentes formas de fazer retratos: não só com pintura e desenho, mas também com câmeras fotográficas e celulares. A "cultura do retrato" tem se fortalecido cada vez mais, especialmente a partir dos anos de 2010, quando o uso de *smartphones* se disseminou. Todos os dias podemos fotografar nossos amigos e familiares. Além disso, o ato de fotografarmos a nós mesmos tornou-se tão comum que, no final de 2013, a palavra em inglês "*selfie*" foi eleita a "palavra do ano" pelo *Dicionário Oxford*.

a) Para refletir mais sobre isso, você vai escrever uma redação. Em seu texto, você deve comentar e elaborar hipóteses para as seguintes questões:
   - O que move as pessoas hoje a fazerem tantas fotos de si mesmas?
   - Será que por trás do ato de nos registramos em *selfies* estão presentes, de alguma forma, aspectos dos valores, ideias e hábitos que os humanistas europeus propagavam entre os séculos XIV e XVI, ou seja, durante o Renascimento?

b) Lembre-se de utilizar, em sua redação, as seguintes expressões:
   - individualismo
   - antropocentrismo
   - valorização do eu
   - tecnologia
   - arte

c) Compartilhe sua redação com os colegas e o professor. Conversem sobre as redações, discutindo as diferentes opiniões expressas nos textos da turma.

10. Um artista contemporâneo publicou a charge a seguir em 2014. Explique que valores da atualidade foram usados pelo chargista para representar, com humor, a produção da tela *Mona Lisa*.

DeeRING@2014 Creators.com

Na charge, Leonardo da Vinci diz: *"Podemos tentar pelo menos uma pose em que você esteja sorrindo em vez de fazer 'biquinho de pato'?!"*.

CAPÍTULO 5

O cristianismo em transformação

Vincenzo Pinto/AFP.

Os líderes da Igreja Evangélica Luterana em Roma também buscaram disseminar, com a visita do papa, ideias de tolerância e respeito a religiões diferentes. Durante a visita, o papa foi convidado a responder a algumas perguntas feitas por membros da comunidade luterana. A imagem mostra um dos momentos da visita. Foto de 15 de novembro de 2015.

No dia 15 de novembro de 2015, o papa Francisco visitou a Igreja Evangélica Luterana em Roma, na Itália. Alguns de seus predecessores já haviam feito o mesmo: João Paulo II realizou a visita em 1983, e Bento XVI, em 2010. Esse gesto, simbólico, incentiva práticas de respeito e de tolerância em um mundo marcado por conflitos religiosos. Atualmente, quais são os desafios da Igreja católica e das demais religiões? E como estes têm sido enfrentados?

1 O contexto da Reforma

As grandes transformações pelas quais passou a Europa no começo da Idade Moderna não se limitaram ao Renascimento. A Igreja também sofreu um formidável abalo com a Reforma protestante e o surgimento de diversas outras Igrejas que, embora cristãs, divergiam frontalmente de certos procedimentos, valores e orientações da sede papal de Roma.

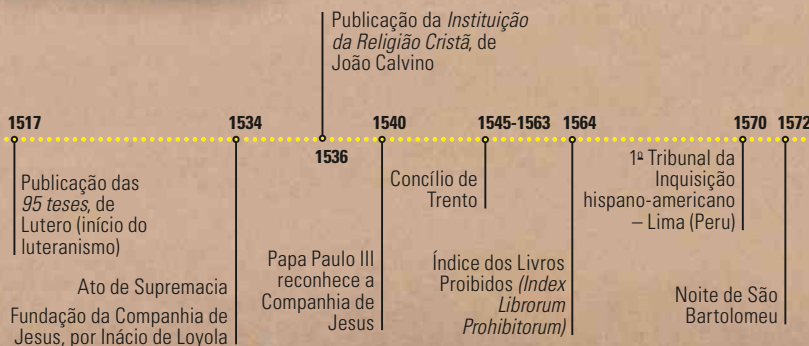
Desde o final da Idade Média, a formação das monarquias centralizadas na Europa fragilizou as relações entre os reis e a Igreja. Como você já estudou, além do domínio espiritual sobre a população, o clero detinha sólido poder político-administrativo sobre os reinos. Roma – isto é, o papa – recebia tributos feudais provenientes das vastas extensões de terra controladas pela Igreja em toda a Europa. Com o advento dos Estados centralizados essa prática passou a ser questionada pelos monarcas.

Além disso, a Igreja enfrentou problemas com parte da burguesia ascendente. A expansão comercial encontrava alguns obstáculos na mentalidade religiosa, que condenava a usura – cobrança de juros por empréstimos – e defendia o "justo preço" das mercadorias, ou seja, produção e comercialização não pelas leis de mercado, mas pelo que se considerava a correta remuneração do trabalho, sem a obtenção de lucros considerados abusivos. A atividade bancária, por exemplo, ficava comprometida na medida em que os empréstimos a juros eram considerados pecado.

Ao mesmo tempo, a Igreja enfrentava uma crise interna, provocada pela desmoralização de parte do clero: abusos e poder excessivo de vários de seus membros contradiziam abertamente suas pregações moralizadoras. Embora condenassem a usura e desconfiassem do lucro, muitos religiosos os praticavam de forma constante. O comércio de bens eclesiásticos, o uso da autoridade para garantir privilégios, o desrespeito ao celibato e até a venda de cargos eclesiásticos não eram raros na Igreja desde o final da Idade Média. O maior escândalo talvez fosse a **venda de indulgências**.

The Granger Collection/Glow Images/Coleção particular

Clérigos praticam o comércio de indulgências em gravura alemã de 1530.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

As indulgências eram uma velha prática da Igreja que, originalmente, consistiam em penitências que os fiéis deveriam assumir para compensar seus pecados. No final da Idade Média, esse conceito foi distorcido e as penitências foram substituídas por pagamentos a religiosos (incluindo a sede papal), tornando-se comum a venda de indulgências por alguns membros do clero.

Para saber mais

Olhares sobre as razões da Reforma

Em seu livro *Nascimento e afirmação da Reforma* (1989), o historiador Jean Delumeau analisa as razões do movimento protestante e rejeita algumas das interpretações históricas tradicionais. Uma delas enfatiza os abusos da Igreja, tese que sustenta a ideia que os reformadores teriam deixado a Igreja porque estava repleta de devassidão e impurezas. Para Delumeau essa interpretação é insuficiente, pois os abusos da Igreja não eram novidade e nem mesmo depois de buscar corrigir tais atuações a Igreja conseguiu trazer de volta os que abraçaram o protestantismo.

Outra explicação tradicional que o historiador critica é a marxista. Segundo ele, para Marx as religiões são "filhas do seu tempo" e, mais precisamente, filhas da economia, mãe universal das sociedades humanas. Dessa forma, na concepção marxista, a Reforma seria "filha" de uma nova forma de economia, a economia capitalista – que teve plena ascensão no século XVI.

Delumeau considera que isso não explica por que a península Itálica, região de grande prosperidade econômica no início do século XVI, ligada ao comércio mercantil, permaneceu católica. Buscando outra explicação, o historiador se debruça sobre a mentalidade da Europa daquela época, ressaltando a existência de um cristianismo popular, mais íntimo, num mundo de pestes, fome, guerras, superstições e medo. Desse modo, o individualismo que se afirmava com o Renascimento se somava ao desejo de muitos fiéis por uma teologia mais adequada, de um movimento pela promoção da cristianização que os líderes protestantes souberam atender.

A Reforma luterana

O grande rompimento religioso teve início na região da atual Alemanha, dominada pelo Sacro Império Romano-Germânico. A Igreja era ali particularmente poderosa, possuindo cerca de um terço do total de terras. A nobreza alemã, por essa razão, estava ansiosa por diminuir a influência do clero, além de cobiçar suas propriedades.

A Reforma teve início com **Martinho Lutero** (1483-1546), membro do clero e professor da Universidade de Wittenberg, atual Alemanha. Ele pregava a teoria agostiniana da predestinação, negando os jejuns e outras práticas apregoadas pela Igreja.

Em 1517, esse monge insurgiu-se contra a venda de indulgências, escrevendo um documento conhecido como as ***95 teses***, que radicalizava publicamente suas críticas à Igreja e ao próprio sumo pontífice. Em 1520, o papa Leão X condenou Lutero por meio de uma **bula**, exigindo sua retratação e ameaçando-o de excomunhão.

bula: ordem, decreto papal.

Lutero queimou a bula em público, agravando a situação. Estabeleceu-se uma verdadeira crise política, na qual a nobreza alemã se dividiu: uma parte a favor do papa e outra contra.

photolike/Shutterstock.

Monumento em homenagem a Martinho Lutero, teólogo – tradutor da Bíblia, o livro sagrado dos cristãos, para o alemão – e o principal nome da Reforma protestante. Wittenberg (Alemanha), foto de 2013.

Jan Woitas/DPA/AFP

Em 2010, visando as comemorações dos 500 anos da insurgência de Lutero (2017), a estátua de Martinho Lutero localizada na praça principal de Wittenberg (Alemanha) foi retirada para restauração. Na ocasião, o artista Ottmar Hörl instalou 800 estátuas em miniatura de Lutero, idênticas à original, no entanto, nas cores azul, vermelho, verde e preto. Na época, muitos teólogos interpretaram como se o artista estivesse zombando de Lutero – o que foi rebatido pelo próprio artista.

Em 1521, o imperador **Carlos V** (1500-1558), do Sacro Império Romano-Germânico, convocou uma assembleia na cidade de Worms, atual Alemanha, conhecida como **Dieta de Worms**, na qual Lutero foi julgado e considerado **herege**.

dieta: significa também assembleias legislativas ou de ordem religiosa em alguns países.
herege: que professa uma heresia, doutrina contrária ao que a Igreja considera dogma.

Acolhido por parte da nobreza, Lutero passou a dedicar-se à tradução da Bíblia do latim para o alemão e a desenvolver os princípios da nova corrente religiosa. Em 1529, na **Dieta de Spira**, os nobres alemães e o imperador Carlos V decidiram pela permissão aos novos princípios de Lutero nas regiões que já professavam as teses do teólogo reformista. As regiões ainda católicas deveriam ser preservadas. Nessa reunião, os seguidores de Lutero aceitaram as restrições de atuação sob protesto – razão pela qual os cristãos reformistas passaram a ser denominados **protestantes**.

No ano seguinte, em 1530, na cidade de Augsburgo, teólogos luteranos apresentaram uma declaração redigida por Filipe Melanchthon (1497-1560) com o registro de suas convicções – denominada **Confissão de Augsburgo** –, que fundamentou a doutrina luterana. Seus pontos principais:

- o princípio da salvação pela fé e não pelas obras;
- a livre leitura da Bíblia, vista como único dogma da nova religião (daí a importância de tê-la traduzida para o idioma comum do povo);
- a extinção do clero regular (integrantes das ordens religiosas, chamados de frades), do celibato clerical e das imagens religiosas (ícones);
- a manutenção de apenas dois sacramentos: batismo e eucaristia;
- a utilização do alemão, em lugar do latim, nos cultos religiosos;

The Bridgeman Art Library/Keystone/George Church, Eisenach, Alemanha.

Entrega da Confissão de Augsburgo, 25 junho de 1530. Painel realizado pela escola alemã, no século XVII.

- a negação da transubstanciação (transformação do pão e vinho no corpo e sangue de Cristo durante o culto religioso), aceitando-se a consubstanciação (pão e vinho representam o corpo de Cristo);
- a separação do poder espiritual do temporal, respeitando as autoridades seculares do Sacro Império.

Ao subordinar a Igreja às autoridades seculares, Lutero atraiu a simpatia de grande parte da nobreza alemã, ampliando o apoio à nova doutrina. Entretanto, as ideias de Lutero inspiraram as revoltas camponesas de 1525, dentre as quais se destacaram os **anabatistas**, defensores também do batismo de adultos em vez de recém-nascidos. (veja a seção *Leituras*)

Os revoltosos da "Guerra dos camponeses" viram na quebra da autoridade religiosa uma possibilidade de romper as amarras da estrutura feudal, passando a confiscar terras, incluindo as da nobreza. Contavam com vários padres partidários de Lutero, espalhando-se pelo Sacro Império, invadindo castelos, templos e assaltando cidades. Entre os muitos participantes das revoltas camponesas, milhares foram liderados por Thomas Müntzer dos anabatistas (1489-1525).

Lutero condenou violentamente as rebeliões camponesas e anabatistas, pregando a utilização da força para exterminá-los, além de repelir também a burguesia, pois considerava o dinheiro um instrumento do demônio para a disseminação do pecado. Com o respaldo de Lutero, que pregava "*contra as hordas salteadoras e assassinas dos camponeses*", as autoridades seculares reprimiram violentamente os revoltosos, impondo a ordem e seus poderes. Estima-se que mais de 100 mil camponeses morreram nesses confrontos. O pároco Müntzer, por exemplo, foi brutalmente torturado e morto (1525), após a derrota de seus seguidores.

As guerras religiosas entre os seguidores de Lutero e os setores católicos que condenavam sua doutrina, tendo à frente o imperador Carlos V, seguiram-se até 1555, quando foi assinado a **Paz de Augsburgo**. Por ela foi estabelecido o princípio de que cada governante dentro do Sacro império poderia escolher sua religião e a de seus súditos (*cujus regis ejus religio*, que significa "cada príncipe com sua religião").

Leituras

Os anabatistas

O movimento reformista na região da atual Alemanha desencadeou diversos conflitos, destacando-se o movimento dos anabatistas. Liderados por um discípulo de Lutero, Thomas Müntzer, os anabatistas formaram um grupo religioso composto, sobretudo, de camponeses. Eles defendiam a extensão da Reforma no plano social, por meio da coletivização dos bens. Considerados uma ameaça à nobreza que apoiava Lutero, sofreram forte repressão, sendo definitivamente derrotados em 1525.

Dos anabatistas descendem os menonitas atuais. Tal denominação deriva do nome do ex-pregador católico holandês Menno Simons (1496-1561), que se tornara batista, isto é, a favor de que o batismo não fosse ministrado aos recém-nascidos e sim aos crentes adultos e confirmado com base na fé pessoal. Sem acompanhar os revolucionários camponeses, Menno Simons organizou:

> [...] na Suíça, o chamado Movimento da Reforma Radical, cujos princípios são: a autoridade suprema da Bíblia, o batismo com base na profissão de fé consciente, o pacifismo, a recusa do juramento ou do uso de armas e a separação total entre Igreja e Estado.
>
> Desde os tempos de Carlos V, passando por Lutero [...] e até Stalin, os menonitas – assim como todos os anabatistas – foram vítimas de constantes perseguições que causaram a morte de centenas de milhares de pessoas. Seus quatro séculos de história caracterizam-se por um movimento migratório constante – da Holanda para a Alemanha, e depois para a Polônia, Ucrânia, Sibéria, Canadá, Estados Unidos, México e América do Sul (Bolívia, Brasil, Uruguai e Paraguai). Calcula-se, atualmente, que existam 700 mil menonitas (batizados) no mundo (o que significa vários milhões de pessoas, com suas famílias). Desse total, mais de 350 mil vivem nos Estados Unidos (entre eles, os *amish*), onde fica a sede de sua organização mundial: o Comitê Central Menonita.

CASSEN, Bernard. Quatro séculos de perseguições. *Le Monde diplomatique*. Ago. 2001. Disponível em: <http://diplo.org.br/2001-08,a6>. Acesso em: 25 set. 2015.

Suíça: a Reforma calvinista

A Suíça separou-se do Sacro Império em 1499 e a Reforma protestante teve início em 1529, sob a liderança do sacerdote e teólogo Ulrich Zwinglio (1484-1531). As reações à nova doutrina provocaram uma violenta guerra civil, na qual o próprio Zwinglio foi morto. Pouco depois, em 1536, chegou a Genebra o francês **João Calvino** (1509-1564), intelectual humanista contestador dos valores e práticas da Igreja Católica, fato que o fez ser expulso da França. Em território suíço, logo passou a divulgar suas ideias, fundando uma nova corrente religiosa.

As ideias de Calvino fundamentavam-se no princípio da **predestinação absoluta**, segundo o qual todos os homens estavam sujeitos à vontade de Deus, e apenas alguns estariam, desde o nascimento, destinados à salvação eterna. O sinal da graça divina estaria em uma vida plena de virtudes, como o trabalho **diligente**, a sobriedade, a ordem e a **parcimônia**. Dessa forma, a doutrina calvinista exaltava características individuais necessárias às práticas comerciais. Suas ideias, portanto, estavam mais próximas dos valores burgueses, razão pela qual se expandiu rapidamente por toda a Europa – mais do que o luteranismo –, chegando aos Países Baixos e à Dinamarca, além da Escócia (levado por John Knox, cujos seguidores foram chamados de **presbiterianos**), da França (**huguenotes**) e da Inglaterra (**puritanos**).

Inspirado em Lutero, Calvino considerava a Bíblia a base da religião, não sendo necessária sequer a existência de um clero regular. Criticava o culto às imagens e admitia apenas os sacramentos da eucaristia e do batismo.

O pensamento de Calvino

Da mão de Deus tens tu o que possuis. Tu, porém, deverias usar de humanidade para com aqueles que padecem necessidades. És rico? Isso não é para teu bel-prazer. Deve a caridade faltar por isso? Deve ela diminuir? Não está ela acima de todas as questões do mundo? Não é ela o vínculo da perfeição?

CALVINO, João. Sermão CXLI sobre Dt 24,19-22. *Opera Calvini*, tomo XXVIII, p. 204.

diligente: dedicado, ativo.
parcimônia: contenção nos gastos, austeridade.

Retrato de uma família desconhecida, tela de Pieter de Hooch, de 1662, representando seguidores de Calvino. Para eles, servir ao Senhor e glorificá-lo constituía a missão primordial dos seres humanos.

A Reforma na Inglaterra

A Reforma protestante foi desencadeada na Inglaterra pelo rei Henrique VIII (1491-1547), que obteve com ela vantagens políticas. O pretexto do monarca inglês para romper com a Igreja católica foi a recusa do papa em anular seu casamento com Catarina de Aragão (1485-1536), já que a rainha não lhe deu um herdeiro homem. O impasse o impedia de se casar com Ana Bolena (1507-1536), uma dama da corte.

Em resposta, o rei proclamou-se chefe da Igreja inglesa e, em 1534, publicou o **Ato de Supremacia**, criando a **Igreja anglicana**. Excomungado pelo papa, reagiu, confiscando os bens da Igreja.

Inicialmente, a Igreja na Inglaterra permaneceu muito semelhante à Igreja católica na doutrina e no cerimonial. Apenas no governo de Elizabeth I (1533-1603), filha de Ana Bolena e Henrique VIII, é que a Igreja anglicana se consolidaria como uma religião de doutrina protestante. Também foram incorporados muitos princípios calvinistas, combinados com fundamentos católicos, como o culto e a estrutura eclesiástica, porém com a negação da autoridade papal e a valorização da justificação pela fé.

NigelSpiers/Shutterstock/Glow Images

Catedral anglicana de Canterbury, Reino Unido, 2012.

2 Reforma católica

A expansão das doutrinas protestantes pela Europa gerou uma reação da Igreja, que procurou reverter o quadro. Além de atuações contrárias à difusão do protestantismo, denominadas **contrarreforma**, buscou moralizar o clero, adotando medidas que compuseram a **Reforma católica**.

Uma iniciativa pioneira foi a fundação, em 1534, da Companhia de Jesus, ordem religiosa criada pelo ex-soldado espanhol Inácio de Loyola (1491-1556). Organizados em rígida hierarquia e submetidos a uma disciplina quase militar, os **jesuítas**, ou "soldados de Cristo", como foram chamados, esforçaram-se em combater o protestantismo por meio do ensino e da expansão da fé católica. Daí derivou o projeto da catequese indígena na América e em outros continentes.

Archivo Iconografico S.A./Corbis/Latinstock

Inácio de Loyola diante do papa Paulo III, em pintura de autoria desconhecida. De nobre família basca, na Espanha, o ex-soldado completou seus estudos em Paris (1528-1534).

Em 1542, o papa Paulo III convocou o **Concílio de Trento**, que reafirmou os princípios católicos, condenando o protestantismo. Entretanto, algumas medidas moralizadoras começaram a ser tomadas, como a proibição da venda de indulgências e a criação de escolas para a formação de eclesiásticos.

No Concílio, também ficou estabelecido o fortalecimento do **Tribunal do Santo Ofício da Inquisição**, direcionado ao combate dos reformadores e àqueles que fossem apontados como ameaça. Nas décadas seguintes, a Inquisição condenou à tortura e à morte milhares de pessoas na Europa e nas colônias de além-mar.

Foi criado também o ***Index***, lista de livros proibidos pela Igreja católica. Dele faziam parte quaisquer obras consideradas contrárias aos princípios da fé, incluindo livros científicos (de Galileu Galilei e Giordano Bruno, entre outros) e as Bíblias protestantes.

Para saber mais

O Tribunal do Santo Ofício

A Inquisição surgiu na Europa durante o período medieval com o objetivo de perseguir e condenar aqueles que a Igreja católica considerava hereges. Foi oficializada em 1231, sob o pontificado do papa Gregório IX. Na transição para o mundo moderno, confirmada depois com a Reforma católica, a Inquisição deixou de ser subordinada diretamente ao papado e estabeleceu vínculos políticos com o Estado nas regiões onde atuava, o que deu mais força às perseguições. Assim, associava-se aos objetivos das monarquias, propondo-se a defender tanto a Igreja como o Estado centralizado. Em 1478, os reis de Aragão e Castela, Fernando e Isabel, recorreram à Inquisição para a investigação, julgamento e punição de mouros e cristãos-novos (judeus convertidos à fé católica) que continuariam a praticar secretamente rituais religiosos antigos, mesmo após a conversão. A perseguição aos conversos levaria à expulsão dos judeus da Espanha em 1492. Em 1542, o papa criou a Congregação do Santo Ofício para combater as religiões protestantes. Na península Ibérica, a Inquisição não se resumia ao julgamento de mouros e cristãos-novos, mas seu controle alcançava toda a população. Considerada uma das mais violentas da Europa, foi extinta apenas no século XIX.

Coleção particular/Album/akg-images/Latinstock

A tortura foi amplamente utilizada pela Inquisição desde o período medieval, juntamente com o confisco de bens, a exposição pública e, em casos mais graves em que não havia confissão ou arrependimento, a morte, geralmente na fogueira. Acima, gravura de cerca de 1580, representando a execução de condenados à morte na fogueira pela Inquisição em Guernsey, ilha próxima ao atual território francês.

3 As guerras religiosas

As mudanças no cristianismo europeu não foram assimiladas pacificamente em todos os lugares. Na verdade, as Reformas provocaram guerras religiosas entre os próprios cristãos, pois cada lado acreditava ser o detentor da verdade.

Muitos soberanos aproveitaram-se do ambiente de disputas provocado pelas Reformas para afirmar seu poder e reduzir ou eliminar a concorrência do poder temporal da Igreja católica. Quando o soberano era católico, geralmente promovia perseguições contra os protestantes. De 1618 a 1648, os vários principados que constituíam o Sacro Império Germânico tornaram-se um campo de batalha entre cristãos na **Guerra dos Trinta Anos**. Em 1572, na França, sob iniciativa da rainha-mãe, Catarina de Médicis (1519-1589), os protestantes foram assassinados em massa na **Noite de São Bartolomeu**. A liberdade de culto só foi estabelecida na França no final do século XVI.

Em Portugal e na Espanha, assim como na península Itálica, o protestantismo não encontrou terreno favorável para desenvolver-se.

O *massacre de São Bartolomeu* (c. 1572-1584), de François Dubois.

4 Efeitos das Reformas na América

As Reformas tiveram profundas consequências no continente americano. Na América do Norte, por exemplo, a colonização teve o suporte dos protestantes. Em contrapartida, na América espanhola e portuguesa o protestantismo não prosperou. Nessa região, a Igreja católica fortaleceu sua hegemonia, impedindo por muito tempo a penetração das Igrejas reformadas.

Na América Central e do Sul, a grande aproximação das monarquias portuguesa e espanhola com a Igreja católica tornou suas colônias um território aberto para a ação evangelizadora das ordens religiosas católicas.

A Companhia de Jesus, criada no bojo da Contrarreforma, chegou ao Brasil em 1549. Seria ela a principal força catequizadora entre os indígenas, não só na colônia portuguesa, mas também na região do atual Paraguai. Entretanto, a obra de cristianização das terras portuguesas e espanholas na América contou também com outras ordens religiosas, além dos jesuítas, como observa a historiadora Sônia Siqueira:

> [...] a obra capital da Igreja na América espanhola foi a conversão dos índios a um cristianismo sumário, primeiro e decisivo passo no sentido da europeização. O clero secular, desconhecedor das línguas indígenas, não se entregou à grande obra missionária. Mas as ordens religiosas – franciscanos, dominicanos, agostinhos – desempenharam no trabalho de conversão dos indígenas um papel capital antes que os jesuítas viessem ocupar o lugar de vanguarda nos séculos XVII e XVIII.
>
> SIQUEIRA, Sônia. *A inquisição portuguesa e a sociedade colonial.* São Paulo: Ática, 1978. p. 32.

Aldeia de Tapuia, de Johann Moritz Rugendas, de cerca de 1835. Essa gravura de Rugendas representa sua visão do trabalho de catequização dos jesuítas junto aos indígenas.

Em seu trabalho missionário, os jesuítas entraram muitas vezes em conflito com outros setores da sociedade colonial. Um exemplo disso foram as desavenças entre eles e os sertanistas, especialmente os bandeirantes da Vila de São Paulo, interessados em escravizar os indígenas das missões, onde viviam reunidos e estavam catequizados. Como já estavam adaptados ao trabalho agrícola e à manufatura, pela disciplina que lhes era imposta nas missões, esses indígenas eram mais valiosos do que os demais. O historiador Pierre Chaunu faz uma reflexão a esse respeito, referindo-se à América hispânica:

> Os jesuítas exerceram sobre os índios de suas missões uma proteção vigilante mas muitas vezes tirânica, forçados a viver em aldeias (***reduciones***) e a trabalhar aí a terra; castigados como crianças com punições corporais, eram mais os súditos de pequenas teocracias do que propriamente do rei da Espanha. À frente de milícias índias, os jesuítas das célebres missões do Paraguai repeliam os assaltos dos caçadores de escravos, os bandeirantes paulistas.
>
> CHAUNU, Pierre. *História da América Latina*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1964. p. 37.

Além da ação evangelizadora nas colônias de além-mar, a Contrarreforma também significou, tanto para a Europa quanto para a América, a retomada da Inquisição. Na América espanhola, a Inquisição foi instaurada por um decreto real de 26 de janeiro de 1509. O primeiro tribunal da Inquisição hispano-americano entrou em funcionamento em Lima (no atual Peru),em 1570, e no México, em 1571.

Entretanto, os governos de Portugal e Espanha não agiram uniformemente diante das práticas ameríndias. Ao contrário do que ocorreu nas colônias espanholas, não foi instalado na colônia portuguesa um tribunal do Santo Ofício. Aqui, a ação da Inquisição assumiu a forma de "visitações do Santo Ofício", que consistiam na vinda de inquisidores de Portugal à colônia para promover procedimentos e processos inquisitoriais nas vilas, sob a jurisdição do Tribunal de Lisboa. Para ser processada, bastava que uma pessoa fosse acusada de heresia, judaísmo, bigamia, feitiçaria, etc.

Quando da abertura de um processo, o acusado seguia para Lisboa, onde ficava preso e era submetido a interrogatórios, frequentemente acompanhado de sessões de tortura para que confessasse seu "crime". A máquina inquisitorial na América portuguesa resultou, conforme aponta o historiador Ronaldo Vainfas, no seguinte balanço:

> [...] 1074 presos, sendo 776 homens e 298 mulheres; 48% deles e 77% delas eram cristãos-novos acusados de judaizar [...]. Vinte homens e duas mulheres da Colônia foram queimados em Lisboa, todos por judaizar. Dentre eles, o dramaturgo carioca Antônio José da Silva (1739) e a octogenária Ana Rodrigues, matriarca do engenho de Matoim. A velha sinhá embarcou para Lisboa acompanhada de uma escrava e morreu no cárcere em 1593. Nem assim ela escapou da fogueira. O Santo Ofício desenterrou seus ossos para queimá-los em **auto de fé**, no Terreiro do Paço.
>
> VAINFAS, Ronaldo. O que a Inquisição veio fazer no Brasil? *Revista de História da Biblioteca Nacional*, n. 73, out. 2011. p. 21.

auto de fé: cerimônia pública do Santo Ofício em que se aplicava a penitência religiosa.

Em menos de uma década de existência o Santo Ofício lusitano estendeu seu braço sobre a colônia brasileira. Mas os documentos mostram que, apesar de importante, o domínio da Igreja sobre a mentalidade e as práticas dos colonos não era total. Em 1591, quando ocorreu a primeira visita do Santo Ofício às terras brasileiras, foram abertos diversos processos contra pessoas denunciadas por desacatar santos, clérigos e sacramentos, cometer práticas sexuais proibidas e realizar atos de feitiçaria. A Inquisição conclamava a população a denunciar os autores desses "crimes". Em meio a essa "caça", muitas pessoas foram denunciadas por vingança pessoal ou por práticas da cultura indígena, como rituais de cura. Tudo podia ser visto pela Inquisição como pecaminoso ou criminoso. Os bens dos condenados eram confiscados pela Igreja.

Atividades

Retome

1. Ao longo do século XVI, a Igreja católica enfrentou situações de crise. Esse cenário, em algumas partes da Europa, abriu caminho para a Reforma protestante.
   a) Identifique as causas dos conflitos ideológicos que colocavam, de um lado, a Igreja católica e, de outro, a monarquia centralizada e a burguesia ascendente na Europa.
   b) Elenque os principais fatores que configuraram a crise interna da Igreja católica.
2. A Reforma Protestante teve início com Martinho Lutero, na região do Sacro Império Romano-Germânico. Desse modo, em 1517 tinha início a chamada Reforma luterana.
   a) Em que consistia o documento produzido por Lutero, conhecido como *95 teses*?
   b) Por que a doutrina de Lutero passou a ser aceita por parte da nobreza alemã?
3. A Reforma calvinista teve origem na Suíça, com a atuação de João Calvino. Explique o fundamento de **predestinação absoluta**, princípio que norteava as ideias de Calvino. Em seguida, cite os demais pontos de sua doutrina.
4. Após o surgimento das doutrinas protestantes em diversos pontos da Europa, a Igreja católica organizou medidas contra os protestantes e mudanças na própria Igreja, na tentativa de reverter aquele cenário.
   a) Qual foi o nome dado a essas medidas contra os protestantes e como é chamada as mudanças na própria Igreja?
   b) Quais foram as medidas tomadas pela Igreja católica para colocar em prática essa reação?
   c) A lista de livros proibidos pela igreja, o *Index*, trazia obras consideradas "perigosas", ou seja, contrárias à fé cristã. Entre essas obras, estavam as de alguns estudiosos da ciência, que você conheceu no capítulo anterior deste volume. Por que as obras desses estudiosos foram consideradas "perigosas" pela Igreja católica?

Pratique

5. José Saramago (1922-2010) foi um renomado escritor português. Em sua obra *Memorial do convento* (1982), Saramago mistura aspectos da história de Portugal com narrativas individuais ficcionais, criando uma espécie de romance histórico. O foco do romance é a construção do Palácio Nacional de Mafra (também chamado de Convento) em Portugal, no século XVIII. Leia o trecho a seguir.

> [...] Porém hoje é dia de alegria geral, porventura a palavra será imprópria, porque o gosto vem de mais fundo, talvez da alma, olhar esta cidade saindo de suas casas, despejando-se pelas ruas e praças, descendo dos altos, juntando-se no Rossio para ver justiçar a judeus e cristãos-novos, a hereges e feiticeiros, fora aqueles casos menos correntemente qualificáveis, [...] passíveis de degredo ou fogueira. São cento e quatro as pessoas que hoje saem, as mais delas vindas do Brasil, úbere terreno para diamantes e impiedades, sendo cinquenta e um os homens e cinquenta e três as mulheres. [...] E estando já passados quase dois anos que se queimaram pessoas em Lisboa, está o Rossio cheio de povo, duas vezes em festa por ser domingo e haver auto de fé, nunca se chegará a saber de que mais gostam os moradores, se disto, se das touradas, mesmo quando só estas se usarem. [...]
> Começou a sair a procissão, vêm os dominicanos à frente, trazendo a bandeira de S. Domingos, e os inquisidores depois, todos em comprida fila, até aparecerem os sentenciados, foi já dito que cento e quatro, trazem círios na mão, ao lado os acompanhantes, e tudo são rezas e murmúrios [...].
> Grita o povinho furioso impropérios aos condenados, [...] a procissão é uma serpente enorme que não cabe direita no Rossio e por isso se vai curvando e recurvando como se determinasse chegar a toda parte ou oferecer o espetáculo edificante a toda a cidade [...].
>
> SARAMAGO, José. *Memorial do convento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. p. 49-52.

   a) Com base no trecho do romance, em que consistiam os autos de fé? Se necessário, faça uma pequena pesquisa em livros e na internet para complementar sua resposta.
   b) Entre os condenados dos autos de fé que ocorriam em Lisboa, havia uma parcela de pessoas vindas do Brasil, conforme aponta Saramago no trecho. Explique por que isso poderia acontecer.
   c) Na visão de José Saramago, de que modo o povo de Lisboa encarava os autos de fé? Que figura de linguagem é usada no texto para expressar isso?

Analise uma fonte primária

6. O documento conhecido como *95 teses* foi afixado por Martinho Lutero na porta da Igreja de Wittenberg, no dia 31 de outubro de 1517.

   Leia, a seguir, algumas das teses do documento. Depois, responda às questões.

21. Erram, portanto, os pregadores de indulgências que afirmam que a pessoa é absolvida de toda pena e salva pelas indulgências do papa.
22. Com efeito, ele não dispensa as almas no purgatório de uma única pena que, segundo os cânones, elas deveriam ter pago nesta vida.
23. Se é que se pode dar algum perdão de todas as penas a alguém, ele, certamente, só é dado aos mais perfeitos, isto é, pouquíssimos.
24. Por isso, a maior parte do povo está sendo necessariamente ludibriada por essa magnífica e indistinta promessa de absolvição da pena.
[...]
43. Deve-se ensinar aos cristãos que, dando ao pobre ou emprestando ao necessitado, procedem melhor do que se comprassem indulgências.
[...]
47. Deve-se ensinar aos cristãos que a compra de indulgências é livre e não constitui obrigação.

95 Teses de Lutero. Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2703>. Acesso em: 19 jan. 2016.

a) As indulgências vendidas pela Igreja católica na época em que Lutero elaborou suas críticas serviriam, de acordo com o clero, para diminuir o tempo que uma pessoa passaria no purgatório, após a morte, antes de ir definitivamente para o céu. Desse modo, as pessoas procuravam comprar indulgências na tentativa de garantir que seus pecados fossem perdoados. Na opinião de Lutero, expressa em suas 95 teses, os conhecimentos do clero a respeito da religião e do que aconteceria após a morte eram suficientes para justificar a venda de indulgências?
b) Releia a tese 24 e comente qual é a ironia contida na frase de Lutero.
c) Para Lutero, o que a venda de indulgências causava ao povo? Qual deveria ser o caráter da venda de indulgências, segundo esse religioso?

Articule passado e presente

7. Leia os trechos de reportagens a seguir e interprete a tirinha. Em seguida, responda ao que se pede.

Texto 1

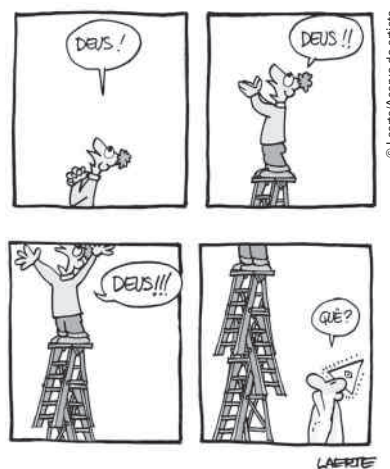
Formalmente, o Brasil é visto como um país de paz religiosa. Este consenso ideológico, no entanto, é desafiado quando observamos religiões sendo, cotidianamente, discriminadas por adeptos de outros grupos religiosos e excluídas das políticas públicas do Estado. Neste contexto, religiões de ancestralidades africanas são os mais frequentes alvos, indicando que a intolerância religiosa é, sim, uma questão a enfrentar grandes desafios na sociedade brasileira.

BELCHIOR, Marcela. No Brasil, intolerância religiosa nega e tenta inibir cultura mestiça. *Rede Brasil Atual*, 30 maio 2015. Disponível em: <www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2015/05/no-brasil-intolerancia-religiosa-nega-cultura-mestica-4514.html>. Acesso em: 21 jan. 2016.

Texto 2

Com exceção das Américas, os conflitos religiosos internos aumentaram no mundo em 2012 até alcançar o nível mais elevado dos últimos seis anos, segundo estudo divulgado [...] pelo instituto norte-americano Pew Research Center.
Um terço dos 198 países analisados experimentou em 2012 altos ou muito altos níveis de confrontos religiosos, tais como violência sectária, terrorismo ou assédio [...]. O maior aumento ocorreu no Oriente Médio e África do Norte [...].
Cristãos e muçulmanos, que constituem mais da metade da população mundial, foram estigmatizados em muitos países. Muçulmanos e judeus sofreram as maiores hostilidades dos últimos seis anos, assegura o documento.

Estudo mostra aumento de conflitos religiosos no mundo. *Folha de S.Paulo*, 14 jan. 2014. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/01/1397725-estudo-mostra-aumento-de-conflitos-religiosos-no-mundo.shtml>. Acesso em: 21 jan. 2016.

© Laerte/Acervo do artista

a) Releia os trechos das duas reportagens e aponte semelhanças e diferenças entre os conflitos religiosos da atualidade com os conflitos que ocorreram após a época da Reforma. Justifique sua análise.
b) Escreva um comentário em defesa do respeito e da tolerância religiosa no Brasil e no mundo. Imagine que seu texto irá alcançar leitores de todas as partes do Brasil. Para auxiliá-lo no raciocínio, considere o conteúdo da tirinha.

CAPÍTULO 6

A formação das monarquias europeias

Alastair Grant/pool/Reuters/Latinstock.

Cerimônia anual de abertura dos trabalhos legislativos de 2015 do Parlamento britânico. O evento ocorre em sua sede, no Palácio de Westminster, em Londres. Tradicionalmente, a cerimônia conta com a presença do chefe de Estado, a rainha, membros da família real, membros do Parlamento, além de convidados de várias partes do país.

Todos os anos, uma cerimônia como a que aparece na foto marca o início dos trabalhos do Parlamento na Inglaterra. A rainha Elizabeth II faz um discurso no qual estabelece a agenda do governo, no novo período legislativo. O que esse evento pode nos dizer acerca do respeito do chefe de Estado (no caso, a rainha) ao poder do Parlamento? E sobre os limites do papel administrativo da monarquia?

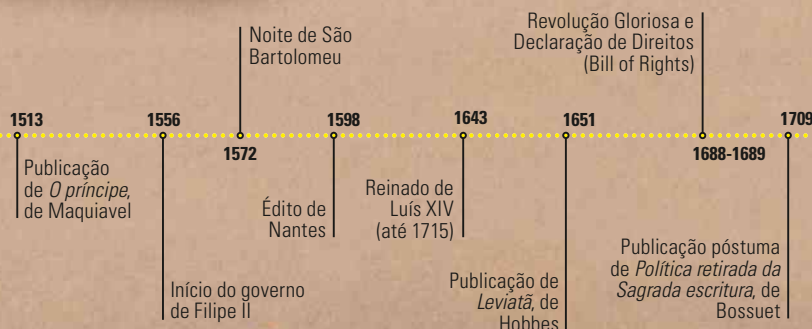
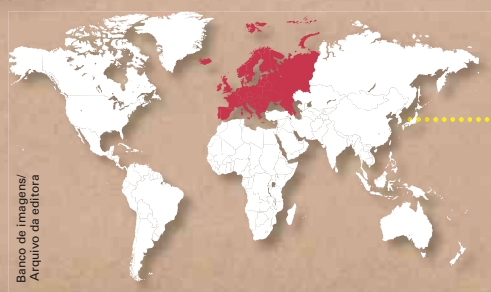
1 Política, moral e os pensadores do Estado moderno

Entre os séculos XVI e XVII, as monarquias europeias evoluíram rapidamente para uma forma de Estado ainda mais centralizado, no qual o soberano detinha um poder quase absoluto. Nessas circunstâncias, o governante estava sempre inclinado a fazer prevalecer a "razão de Estado", ou seja, a agir em benefício de sua autoridade, restringindo liberdades individuais, praticando o autoritarismo e até a violência.

Nem por isso esse poder, chamado de **absolutista**, era ilimitado. Apesar de toda a sua autoridade, o rei não podia dispor das propriedades e dos súditos arbitrariamente. Também não podia desrespeitar as tradições e os costumes da sociedade, pois acima dele estavam as "leis de Deus", defendidas pela Igreja e geralmente acatadas pela população.

Alguns pensadores procuraram dar legitimidade conceitual ao absolutismo monárquico, como Nicolau Maquiavel (1469-1527), um dos precursores dos teóricos dessa forma de governo. Em seu livro *O príncipe*, o pensador florentino propõe uma separação clara entre **política** e **moral**, o que favorecia aquele que quisesse governar com punho de ferro. Estão aí duas esferas importantes nas reflexões sobre a história das sociedades humanas: a ética e a política.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Palácio Royale, em Paris, 1612. Pintura de autoria desconhecida, século XVII.

Giraudon/The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu Carnavalet, Paris, França

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

Desde o momento de formação dos Estados centralizados na Europa, os reis imprimiram um caráter autoritário a seus governos, buscando construir a fidelidade à Coroa. Cada vez mais, o poder real buscou a subordinação da sociedade a seus interesses.

Antes mesmo dessa concentração de poderes nas mãos do soberano, alguns teóricos do início da Idade Moderna já clamavam por Estados fortes, chefiados por reis cujo poder, incontestável, estaria livre das amarras limitadoras, entre elas as que eram impostas pela Igreja.

Nicolau Maquiavel foi um dos primeiros grandes pensadores a justificar o poder centralizado dos reis. Defensor da unidade italiana, criticava a fragmentação política vigente na península Itálica e a rivalidade entre suas diversas repúblicas. Sua obra, *O príncipe*, propunha a separação entre moral e política, vistas como esferas inconciliáveis (pelo menos no que se refere à forma como a Igreja concebia o poder político, isto é, atrelado a princípios cristãos). A política, para ele, deveria tornar-se autônoma, independente da religião e da moral.

Para Maquiavel, a vontade do príncipe (ou do rei) deveria estar acima de tudo para afirmar sua autoridade e garantir o pleno funcionamento do Estado. Mesmo assim, o pensador não formulou uma teoria geral destinada a justificar ou legitimar o absolutismo. Isso seria feito posteriormente, por pensadores dos séculos XVI e XVII, que viam nessa forma de poder uma necessidade universal, imposta por um contrato entre os homens ou por um desígnio de Deus.

Um desses pensadores foi o inglês Thomas Hobbes (1588-1679). Em sua obra *Leviatã*, publicada em 1651, ele articulou um sistema lógico e coerente para justificar a necessidade de um governo absolutista. Para Hobbes, o Estado absolutista representava a superação do "estado de natureza", no qual as pessoas viveriam em situação de guerra permanente, de todos contra todos. Por causa do egoísmo inerente ao ser humano (daí sua maldade), segundo ele, a sociedade teria uma tendência ao caos ou à desarticulação, pois os indivíduos estariam dispostos a destruir uns aos outros para satisfazer seus interesses, concepção que deu origem à afirmação de Hobbes: "O homem é o lobo do homem".

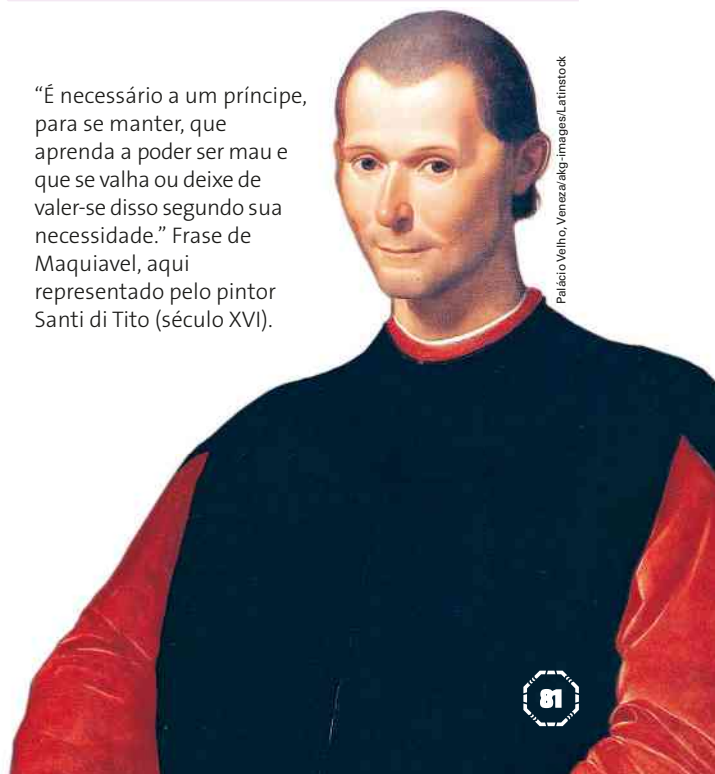
Dotados de razão, os seres humanos tentariam superar esse caótico "estado de natureza" original, formando a sociedade civil e estabelecendo um contrato, segundo o qual todos cederiam seus direitos a um governo forte e centralizado em um indivíduo soberano. A sociedade deveria renunciar à liberdade em nome da sobrevivência dela mesma.

Na França, o bispo Jacques-Bénigne Bossuet (1627-1704) concordava com Hobbes sobre a necessidade de um poder altamente concentrado nas mãos de um soberano, mas discordava dele sobre a origem da legitimidade desse poder.

Bossuet expôs suas ideias no livro *Política retirada da Sagrada Escritura* (1709). Na obra, afirma que o poder real estaria próximo de Deus. Essa proximidade permitiria que as decisões do rei fossem infalíveis, graças à inspiração divina. De Deus emanaria a autoridade do rei, não de um contrato.

Para Bossuet, o direito divino seria o fundamento do poder real, aquilo que lhe daria legitimidade. Segundo alguns historiadores, o governante que mais se serviu das ideias de Bossuet foi o soberano francês Luís XIV (1638-1715), chamado de "Rei Sol". Outros estudiosos, contudo, destacam o caráter sagrado atribuído aos monarcas e à realeza desde a formação das monarquias medievais, incluindo o poder de curar doenças (taumaturgo), pelo simples toque do rei. Luís XIV, assim, teria continuado tradições já existentes. Como afirma o historiador francês Marc Bloch sobre os reis franceses e ingleses taumaturgos,

> [...] na história das doutrinas políticas (como em todas as outras espécies de história) convém não levar muito a sério o corte tradicional que, obedecendo aos humanistas, costumamos fazer do passado da Europa nas proximidades de 1500. O caráter sagrado dos reis, tantas vezes afirmado pelos escritores medievais, permanece nos tempos modernos uma verdade que se mostra sem cessar.
>
> BLOCH, Marc. *Os reis taumaturgos*: o caráter sobrenatural do poder régio, França e Inglaterra. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 233.

"É necessário a um príncipe, para se manter, que aprenda a poder ser mau e que se valha ou deixe de valer-se disso segundo sua necessidade." Frase de Maquiavel, aqui representado pelo pintor Santi di Tito (século XVI).

Palácio Velho, Veneza/akg-images/Latinstock

O texto a seguir é um trecho da obra *Leviatã*, do filósofo inglês Thomas Hobbes, publicada em meados do século XVII. Nele, o pensador discute a importância do estabelecimento de um contrato social pela sociedade e o papel do monarca para governar o povo e estabelecer a paz entre os seus indivíduos.

O Estado, segundo Hobbes

Diz-se que um Estado foi instituído quando uma multidão de homens concordam e pactuam, cada um com cada um dos outros, que a qualquer homem ou assembleia de homens a quem seja atribuído pela maioria o direito de representar a pessoa de todos eles (ou seja, de ser seu representante), todos sem exceção, tanto os que votaram a favor dele como os que votaram contra ele, deverão autorizar todos os atos e decisões desse homem ou assembleia de homens, tal como se fossem seus próprios atos e decisões, a fim de viverem em paz uns com os outros e serem protegidos dos restantes homens.

É desta instituição do Estado que derivam todos os direitos e faculdades daquele ou daqueles a quem o poder soberano é conferido mediante o consentimento do povo reunido.

Em primeiro lugar, na medida em que pactuam, deve entender-se que não se encontram obrigados por um pacto anterior a qualquer coisa que contradiga o atual. Consequentemente, aqueles que já instituíram um Estado, dado que são obrigados pelo pacto a reconhecer como seus os atos e decisões de alguém, não podem legitimamente celebrar entre si um novo pacto no sentido de obedecer a outrem, seja no que for, sem sua licença.

Portanto, aqueles que estão submetidos a um monarca não podem sem licença deste renunciar à monarquia, voltando à confusão de uma multidão desunida, nem transferir sua pessoa daquele que dela é portador para outro homem, ou outra assembleia de homens. Pois são obrigados, cada homem perante cada homem, a reconhecer e a ser considerados autores de tudo quanto aquele que já é seu soberano fizer e considerar bom fazer. Assim, a dissensão de alguém levaria todos os restantes a romper o pacto feito com esse alguém, o que constitui injustiça.

HOBBES, Thomas. In: RIBEIRO, Renato Janine. *Hobbes*: o medo e a esperança. Disponível em: <www.cefetsp.br/edu/eso/valerio/hobbesjanine.html>. Acesso em: 11 jan. 2016.

Detalhe de fac-símile da primeira edição da obra *Leviatã*, de Thomas Hobbes, de 1651.

1. Thomas Hobbes foi o primeiro filósofo moderno a desenvolver uma teoria do contrato social. Transcreva um trecho do texto acima no qual fica evidente a defesa que o autor faz do contratualismo.
2. De acordo com Thomas Hobbes, é legítima a rebelião dos governados contra o governante? Por quê?
3. Na obra *Política retirada da Sagrada Escritura*, Jacques-Bénigne Bossuet escreve que "Deus protege todos os governos legítimos, qualquer que seja a forma em que estão estabelecidos: quem tentar derrubá-los não é apenas um inimigo público, mas também um inimigo de Deus". Identifique em que pontos essa ideia concorda e em que aspectos ela diverge da concepção de governo de Thomas Hobbes.

2 "O Estado sou eu": o absolutismo na França

A França foi o país onde o centralismo monárquico da Idade Moderna se desenvolveu de maneira mais marcante. O seu processo de centralização, iniciado na Baixa Idade Média, foi interrompido pela Guerra dos Cem Anos (1347-1453), e retomado somente no século XVI, em um contexto marcado por disputas religiosas.

Esses conflitos envolveram a burguesia, a nobreza e os setores populares. No governo de Carlos IX, que durou de 1560 a 1574, intensificaram-se as lutas, nas quais se enfrentaram a burguesia calvinista (chamada de *huguenote* na França) e a nobreza católica. O ponto máximo dessas disputas foi a Noite de São Bartolomeu, em 1572, em que milhares de huguenotes foram mortos.

Após a matança, os conflitos continuaram e culminaram, em 1589, com o assassinato do rei Henrique III (1551-1589), ficando como descendente à coroa real Henrique IV (1553-1610), huguenote da família Bourbon, apoiado pela burguesia calvinista. Este, em meio aos confrontos, se converteu ao catolicismo e deu início à dinastia de Bourbon.

Henrique IV avançou na pacificação do país, especialmente após decretar a liberdade de culto aos protestantes por meio do Édito de Nantes (1598). Atribui-se a ele a frase "Paris bem vale uma missa" quando se converteu ao catolicismo e reforçou seu poder no trono francês. Pela frase, aliás, entende-se que Henrique IV se converteu ao catolicismo movido por interesse pessoal e não por convicções religiosas. Dizer "Paris bem vale uma missa" equivale a afirmar que, pela França, troca-se de religião – opção religiosa que, a propósito, não parecia ser tão firme. Com o édito, os conflitos religiosos no país arrefeceram e a aliança entre o rei e a burguesia foi retomada.

Luís XIII (1601-1643), sucessor de Henrique IV, delegou as tarefas do governo a um ministro todo-poderoso, o cardeal Richelieu (1585-1642), que procurou transformar a França em uma potência continental na Europa.

Richelieu envolveu a França em uma guerra contra a dinastia Habsburgo, que governava o Sacro Império Romano-Germânico. Seguidora do catolicismo, essa dinastia controlava a Áustria, a Espanha, além de outras regiões, e pretendia exercer a hegemonia na Europa.

Essa pretensão se chocava com os interesses da França, da Suécia e da Holanda (Países Baixos). A França era católica, mas não hesitou em aliar-se aos holandeses, calvinistas, contra o Sacro Império, igualmente católico. Para justificar essa política, Richelieu alegou ao rei que as "razões de Estado" estavam acima de quaisquer outras considerações. Assim, iniciava-se a Guerra dos Trinta Anos (1618-1648). A vitória francesa abriu caminho para o apogeu do absolutismo no país, sob o governo do sucessor de Luís XIII, o monarca Luís XIV, que reinou de 1643 a 1715.

Durante seu governo, Luís XIV concentrou grande poder e foi responsável pela construção do Palácio de Versalhes, que se tornou a sede da monarquia francesa. Cultuado como Rei Sol, é atribuída a ele a frase *L'État c'est moi* ("O Estado sou eu"). Seu ministro, Jean-Baptiste Colbert, lançou as bases do mercantilismo francês, promovendo a navegação marítima em busca de colônias e manufaturas e, desse modo, favorecendo a burguesia.

O ápice do absolutismo, porém, também foi o auge de suas contradições. Ao mesmo tempo que garantia privilégios da nobreza, promovia a expansão dos negócios mercantis e manufatureiros, embora ainda dificultasse a atuação política da burguesia. Luís XIV chegou mesmo a revogar o Édito de Nantes, medida que lhe permitia promover perseguições quando julgasse necessário.

Seus sucessores, Luís XV, que reinou entre 1715 e 1774, e Luís XVI, que governou de 1774 a 1792, testemunharam o início do declínio da França e a ascensão da Inglaterra como potência europeia. Os gastos excessivos de sua Corte e o envolvimento da França em várias guerras, nem sempre vitoriosas, comprometeram as finanças do Estado francês e ameaçaram a manutenção do próprio regime.

Reprodução/Museu do Louvre, Paris

Luís XIV, o Rei Sol, representado em tela do pintor francês Hyacinthe Rigaud (1659-1743). Observe os sinais de sua soberania: a coroa, o cetro de ouro, o manto real com a flor-de-lis (símbolo da monarquia francesa) bordada em fios de ouro e a espada.

3 A monarquia inglesa

A centralização política na Inglaterra na Baixa Idade Média foi frustrada pela promulgação da Magna Carta de 1215, que limitava o poder real, submetendo-o ao controle do Grande Conselho (origem do Parlamento inglês). A Guerra dos Cem Anos pareceu apenas confirmar a primazia dos poderes locais sobre o do monarca. Entretanto, o desenvolvimento da burguesia não se deteve, assim como a busca por um Estado centralizado.

O poder dos barões ingleses (a nobreza) começou a ser ameaçado com os custos da Guerra dos Cem Anos e, principalmente, com a Guerra das Duas Rosas. O conflito, que se estendeu de 1455 a 1485, foi provocado pela disputa do trono inglês entre as famílias York e Lancaster e envolveu toda a nobreza inglesa, que saiu enfraquecida de suas batalhas. A guerra teve fim com a ascensão de uma nova família ao poder e com a pacificação dos York e Lancaster por Henrique VII, que inaugurou a dinastia Tudor.

Mas o Estado centralizado inglês ganhou forma com Henrique VIII (1491-1547), que governou de 1509 a 1547. Henrique VIII, que não tinha filhos homens com a então esposa e estava preocupado com a sucessão do trono, achou por bem casar-se novamente. Para tanto, precisaria divorciar-se, o que não seria aprovado pela Igreja católica. Mesmo assim, Henrique VIII casou-se com Ana Bolena e, para não se submeter à excomunhão declarada por Roma, decretou o Ato de Supremacia, que tornava oficial uma nova Igreja na Inglaterra, a Anglicana.

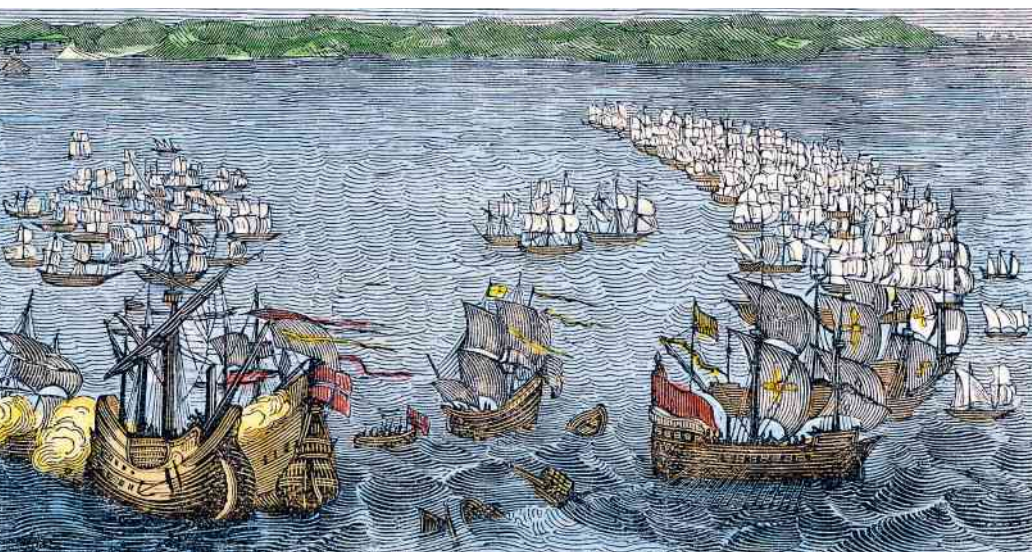
Durante o reinado de Maria I, entre 1553 e 1558, o catolicismo foi restaurado na Inglaterra. O anglicanismo voltou a ser oficializado no governo de Elizabeth I, soberana de 1558 a 1603.

A rainha Elizabeth colocou em prática uma política mercantilista agressiva: autorizou a construção de uma poderosa frota e a exploração de colônias na América. Atacou o império colonial espanhol, invadindo suas colônias e saqueando navios. Em resposta, a maior marinha da época, a chamada Invencível Armada, de Filipe II da Espanha, atacou a armada inglesa. No entanto, os ingleses saíram vitoriosos dessa disputa.

Sem deixar herdeiros, Elizabeth I foi sucedida por Jaime I (1603-1625), que deu início à dinastia Stuart. Suas origens escocesas levaram-no a unificar os dois reinos.

Nesse período, estava em andamento uma importante transformação econômica na Inglaterra, que começara no final da Idade Média: os **cercamentos** de terras agrícolas. Antigas propriedades autossuficientes, que produziam itens variados, passaram a se especializar na produção de um único produto, voltado para a comercialização no mercado. O caso mais comum era a criação de ovelhas para extração de lã, matéria-prima das rentáveis manufaturas têxteis; em menor escala, havia plantações de trigo.

Assim, terras comunais, antes usadas coletivamente pela população rural, passaram a ser cercadas e exploradas em benefício de um único grande proprietário, um nobre, que empregava pouca mão de obra. Muitos camponeses ficaram, então, sem acesso às terras em que viviam. À procura de trabalho, muitos deles se transferiram para as cidades, onde passavam a ter uma vida precária.

Graças à concentração de riquezas decorrente dos cercamentos, grande parte da aristocracia inglesa se "aburguesou", sobrepondo-se ao rei. Vimos que o centralismo político inglês tinha bases frágeis, uma vez que a Magna Carta limitava o poder real e submetia-o às elites representadas no Parlamento.

Album/akg/North Wind Picture Archives/Latinstock

Xilogravura colorida que representa o combate naval no canal da Mancha entre a marinha espanhola e a inglesa.

Para reverter essa situação e aumentar o poder do rei, os Stuart procuraram acentuar os aspectos católicos do anglicanismo. Uma parte da burguesia, contudo, passou a defender características calvinistas da doutrina anglicana e também a questionar o poder real, fortalecendo o grupo dos puritanos, como eram chamados os calvinistas ingleses.

Esses desentendimentos acentuaram-se e, em 1640, sob o governo de Carlos I (1625-1649), desencadeou-se uma guerra civil na Inglaterra. De um lado, os "cavaleiros", partidários do rei, da dinastia Stuart; do outro, os "cabeças redondas", partidários do Parlamento, foco da reação puritana e burguesa contra a monarquia absolutista.

Lideradas por Oliver Cromwell, puritano e membro da **Câmara dos Comuns**, as tropas do Parlamento obtiveram diversas vitórias. O rei foi derrotado e condenado à morte por decapitação. Alçado ao poder, Cromwell proclamou a República, chamada de *Commonwealth*, e passou a ter poderes ditatoriais, garantidos pelo exército. Em 1653, invadiu o Parlamento e dispersou parlamentares que se opunham a seu centralismo. Recebeu o título vitalício de Lorde Protetor da Inglaterra, Irlanda e Escócia.

Atendendo diretamente aos interesses mercantis da burguesia, Cromwell decretou os Atos de Navegação, leis que protegiam os comerciantes ingleses e estimulavam o desenvolvimento naval, visando enfrentar a poderosa concorrência holandesa.

Após a morte de Cromwell, em 1658, a Inglaterra passou por grande instabilidade: seu filho Richard Cromwell não conseguiu conter a reação monárquica e antipuritana, o que possibilitou a restauração da monarquia Stuart, com a ascensão de Carlos II ao trono.

Entretanto, em 1688, Jaime II, filho e sucessor de Carlos II, foi afastado do poder pelo Parlamento, e a burguesia vitoriosa instalou no trono um novo monarca, o protestante Guilherme de Orange, holandês de origem e casado com a filha mais velha do monarca deposto. Coroado com o título de Guilherme III, o novo rei assinou a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*), por meio da qual o rei deveria se submeter ao controle do Parlamento.

Garantiam-se, assim, os fundamentos da monarquia constitucional inglesa, além de serem firmadas a autonomia do judiciário, a liberdade de imprensa e a proteção à propriedade privada, temas que atendiam aos interesses da burguesia. Definiu-se ainda que novas taxações teriam de ser aprovadas pelo Parlamento e que haveria liberdade religiosa para todos os protestantes (Ato de Tolerância). Esse processo ficou conhecido como Revolução Gloriosa.

Para a Inglaterra, a Revolução Gloriosa de 1688-1689 teve a mesma importância da Revolução Francesa para o restante da Europa. Precedeu-a em cem anos, o que significa que desde o século XVII a Inglaterra tinha um governo que era obrigado a respeitar as liberdades individuais e comprometido com o enriquecimento da classe dos homens de negócios. Isso explica, em parte, o notável desenvolvimento econômico do país nos duzentos anos seguintes.

Em outros Estados europeus, a ordem absolutista firmou-se segundo especificidades regionais, a exemplo da Prússia, com a família dos Hohenzollern; da Áustria, com os Habsburgo; e da Rússia, com os Romanov.

Câmara dos Comuns: ao lado da Câmara dos Lordes, é uma das duas casas que compõem o Parlamento na Inglaterra. Criada no século XIV, era formada principalmente por representantes da burguesia, enquanto na Câmara dos Lordes estavam os representantes da nobreza e do alto clero.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Coleção particular

Representação da execução do rei Carlos I, óleo sobre tela de John Weesop, 1649.

4 Filipe II e o absolutismo na Espanha

Um soberano pode exemplificar o Estado centralizado espanhol: Filipe II, que reinou de 1556 a 1598. Exercendo uma política sucessória e expansionista, governou sobre vários outros reinos, incluindo Portugal, durante a União Ibérica, de 1580 até sua morte.

Seu reinado foi marcado pelo autoritarismo em larga escala, traduzido em ações contra os protestantes dentro e fora da Espanha. Sua intolerância religiosa era tamanha que ele chegou a expulsar judeus e muçulmanos da Espanha, privando o país de capitais e de grande parte de seus artesãos, em prejuízo da própria economia. Procurava controlar ideologicamente o reino, por meio da censura de publicações de todo tipo. Ao mesmo tempo, promovia e impulsionava o catolicismo e a Inquisição.

Entretanto, pesquisas de historiadores em fontes que se referem à intimidade do rei, como cartas que costumava trocar com os familiares, mostram uma imagem diferente daquela que se poderia esperar de um governante conhecido por sua intolerância e dotado de plenos poderes:

> Surpreendente também para um homem frequentemente acusado de ser obcecado pela religião, as cartas eram totalmente livres de religiosidade (inclusive as cartas às filhas). Filipe II mencionava as funções da Igreja naturalmente, mas o tom era totalmente secular, sem efusões de sentimento piedoso. Livres tanto de didatismo quanto de beatice, as cartas têm um frescor e uma espontaneidade únicos em cartas reais.
>
> CHACON, Vamireh. *A grande Ibéria*: convergências e divergências de uma tendência. São Paulo: Ed. da Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2005. p. 117.

Filipe II permaneceu três anos em Lisboa, onde governou seu império. Durante a União Ibérica, a América portuguesa foi inserida com destaque na estratégia naval mundial do soberano, que ordenou, por exemplo, a construção de uma cidade na Paraíba, devido à sua posição geográfica estratégica, situada em um dos pontos do território mais próximos da África (Cidade Real de Nossa Senhora das Neves, em seguida denominada Filipeia de Nossa Senhora das Neves, atual João Pessoa).

O grande obstáculo às pretensões expansionistas de Filipe II foi o reino da Inglaterra, que, durante o governo de Elizabeth I, derrotou suas forças marítimas, frustrando suas intenções de anexar também o território inglês, o qual tinha comandado por um curto período ao casar-se com a rainha Maria I.

Entrada alegre, óleo sobre tela de autoria desconhecida, 1619. A pintura registra a entrada triunfal de Filipe II em Portugal.

Atividades

ATENÇÃO! Não escreva no livro!

Retome

1. Nicolau Maquiavel foi um dos primeiros pensadores a justificar o poder centralizado dos reis. Para ele, o que significava a separação entre moral e política?

2. Para Thomas Hobbes, o absolutismo seria a melhor forma de governo, já que o Estado absolutista garantiria a superação do "estado de natureza".
   a) Explique o que era, para Hobbes, o "estado de natureza".
   b) Para esse pensador inglês, que solução promoveria a superação do "estado de natureza"? Como ela se relacionava com o Estado absolutista?

3. Pensadores ingleses e franceses divergiram em algumas questões sobre o absolutismo. O bispo francês Jacques-Bénigne Bossuet, por exemplo, via o poder do rei de outro modo, diferente da visão de Hobbes.
   a) Para Bossuet, de onde vinha a autoridade do rei?
   b) Explique, com suas palavras, o que era a ideia de "direito divino", disseminada por Bossuet.

4. Qual foi o papel da Magna Carta, documento de 1215, no processo de centralização política da Inglaterra?

5. Como vimos neste capítulo, o absolutismo na Europa não foi homogêneo: essa forma de governo assumiu características diversas nos diferentes reinos do continente. Porém, ao contrário do que o nome "absoluto" indica, os monarcas não agiam arbitrariamente. Por quê?

Pratique

6. Os acontecimentos da Revolução Gloriosa de 1688-1689 garantiram o estabelecimento da monarquia constitucional na Inglaterra. Na ocasião, Guilherme III e sua esposa, Maria II, aceitaram a Declaração de Direitos (*Bill of Rights*) feita pelo parlamento inglês e, em abril de 1689, eles foram coroados monarcas. Leia, a seguir, alguns trechos da Declaração de Direitos de 1689.

> Os Lordes espirituais e temporais e os membros da Câmara dos Comuns declaram, desde logo, o seguinte:
>
> Que é ilegal a faculdade que se atribui à autoridade real para suspender as leis ou seu cumprimento.
>
> Que, do mesmo modo, é ilegal a faculdade que se atribui à autoridade real para dispensar as leis ou o seu cumprimento [...].
>
>
>
> Que é ilegal toda cobrança de impostos para a Coroa sem o concurso do Parlamento, sob pretexto de prerrogativa, ou em época e modo diferentes dos designados por ele próprio.
>
> [...]
>
> Que o ato de levantar e manter dentro do país um exército em tempo de paz é contrário à lei, se não proceder autorização do Parlamento.
>
> [...]
>
> Que os discursos pronunciados nos debates do Parlamento não devem ser examinados senão por ele mesmo, e não em outro Tribunal ou sítio algum.
>
> [...]
>
> Que é indispensável convocar com frequência os Parlamentos para satisfazer os agravos, assim como para corrigir, afirmar e conservar as leis.
>
> Declaração de Direitos, 1689 (*Bill of Rights*). Disponível em: <www.dhnet.org.br/direitos/anthist/decbill.htm>. Acesso em: 24 jan. 2016.

Agora, responda às questões.

a) O que os primeiros dois pontos da Declaração de Direitos de 1689 dizem sobre a autoridade do rei em relação às leis?

b) Dois dos pontos selecionados da Declaração de Direitos tratam da posição do Parlamento inglês em relação à cobrança de impostos e à manutenção do exército na Inglaterra. Qual seria o papel do Parlamento nesses assuntos, de acordo com o documento?

c) Retomando os demais pontos selecionados da Declaração de Direitos, o que você diria a respeito da relação entre o rei e o Parlamento na Inglaterra após a Revolução Gloriosa?

d) Com base em seus conhecimentos, no conteúdo do capítulo e nas respostas aos itens anteriores, defina, em seu caderno, o termo "monarquia constitucional", que foi a forma de governo inaugurada na Inglaterra após a Revolução Gloriosa.

Analise uma fonte primária

7. Observe o retrato de Luís XIV a seguir. Quando ele foi produzido, Luís XIV tinha 17 anos, logo após os acontecimentos da Fronda. A Fronda foi uma série de conflitos organizados pelo Parlamento e pela nobreza francesa contra o então ministro do monarca, Jules Mazarin, ocorridos entre 1648 e 1653. Porém, as tropas de Luís XIV acabaram com a revolta no ano de 1653.

Bridgeman Images/Keystone Brasil/Palácio de Versalhes, França.

Luís XIV (1638-1715) retratado como Júpiter, óleo sobre tela do francês Charles François Poerson, 1655.

a) Esta obra é um retrato mitológico de Luís XIV. O jovem rei foi representado com os atributos do deus greco-romano Júpiter. Observe a imagem e preste atenção nas vestimentas do monarca: o que ele está vestindo?

b) Em sua opinião, essas vestimentas eram usadas no século XVII, na França, ou parecem pertencer a outro período da História? Antes de responder, compare esta representação de Luís XIV com outro de seus retratos, localizado na página 83 deste capítulo.

c) Que elementos no cenário desta imagem nos indicam a presença de valores da mitologia greco-romana?

d) A respeito deste retrato e de outros que representaram Luís XIV no mesmo estilo, o historiador Peter Burke diz que

> As séries de pinturas mitológicas [...] em que Luís figura no lugar de Apolo, Júpiter, Hércules ou Netuno, também se destinavam a uma leitura alegórica.
>
> BURKE, Peter. *A fabricação do rei:* a construção da imagem pública de Luís XIV. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 41.

Com base em seus conhecimentos, responda.

- Que movimento artístico entre os séculos XIV e XVI, já estudado por você neste volume, deu início à valorização da mitologia greco-romana?
- Por que, para Luís XIV, era interessante ser associado a um deus? De que forma essa associação se relacionava com as características gerais do absolutismo francês?

Articule passado e presente

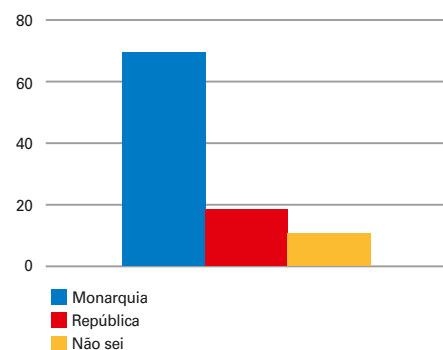
8. Na abertura deste capítulo, você observou a foto da cerimônia de abertura dos trabalhos do Parlamento Britânico. Observe a imagem novamente e, em seguida, responda ao que se pede.

a) O que mais chamou sua atenção naquela imagem? Por quê?

b) Com qual aspecto estudado neste capítulo aquela imagem se relaciona? Explique.

c) Hoje, o Parlamento Britânico é composto de três partes: Câmara dos Lordes, Câmara dos Comuns e o monarca. O primeiro-ministro e os membros do Parlamento tomam as decisões que afetam a vida política da população inglesa, nas mais diversas áreas (saúde, transportes, educação, meio ambiente, moradias, diplomacia, etc.). O poder da rainha, de fato, se resume às chamadas prerrogativas reais. O que seriam essas prerrogativas reais? Que funções a rainha da Inglaterra exerce, de fato, na atualidade? Faça uma pesquisa em jornais, revistas e *sites* da internet para descobrir e, em seguida, anote em seu caderno.

9. Em abril de 2015, uma empresa realizou uma pesquisa de opinião com a população da Inglaterra. Nela, 2020 pessoas foram entrevistadas. Uma das perguntas feitas na pesquisa, bem como seu resultado, aparecem no gráfico a seguir.

Você acha que o país deveria continuar sendo uma monarquia, tendo um monarca como chefe de Estado, ou deveria se tornar uma República?

Daily Mail Monarchy Poll. Disponível em: <www.comres.co.uk/wp-content/uploads/2015/04/DailyMail_Monarchy-Poll_April-2015.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

a) Ao analisar o gráfico, o que é possível dizer a respeito da relação entre a população atual da Inglaterra e a monarquia?

b) O que os dados do gráfico podem nos informar sobre a presença da História e das tradições na identidade da população inglesa?

CAPÍTULO 7

Expansão e diversidade econômica na América portuguesa

Hélio Nobre/Acervo do fotógrafo

Crianças da etnia Jenipapo-Kanindé na aldeia Lagoa Encantada, em Iguapé, Ceará. Foto de 2006. De acordo com o Instituto Socioambiental, o grupo indígena é descendente dos Payaku, que, no século XVI, ocupavam grandes áreas nos atuais estados do Ceará e do Rio Grande do Norte. A demarcação de suas terras teve início em 1997. Em 2010, a população dos Jenipapo-Kanindé chegava a 302 pessoas. Os antigos Payaku, assim como praticamente todos os grupos indígenas do atual Nordeste brasileiro, tiveram sua trajetória marcada por invasões, guerras contra os colonizadores europeus e deslocamentos forçados.

Não é de hoje que atividades agrícolas, pecuaristas ou mineradoras avançam sobre as terras indígenas. No passado, essa expansão chegou a dizimar grande parte da população indígena na América portuguesa, inclusive em áreas do atual Nordeste. Será que essas atividades ainda constituem ameaça às populações indígenas do país?

1 Franceses e holandeses invadem a colônia portuguesa

Desde a chegada de Cabral, o domínio português sobre sua colônia na América foi ameaçado por outros países europeus. Nem mesmo a instauração dos governos-gerais em 1549 conseguiu afastar as incursões estrangeiras. Estas, ao contrário, aumentaram nos séculos XVI e XVII. A União Ibérica (1580-1640), período em que Portugal e suas colônias passaram a integrar as posses da Espanha, atraiu para o Brasil sobretudo franceses e holandeses. Estes eram, à época, considerados inimigos dos castelhanos, já que eram rivais à hegemonia da Espanha no período. Na França, por exemplo, o Estado espanhol apoiava e intervinha nas guerras de religião em favor dos católicos contra os huguenotes.

Os franceses, após terem explorado o pau-brasil no litoral no início do século XVI, fundaram, em 1555, uma colônia no Rio de Janeiro: a **França Antártica**. Foram expulsos pelo governador-geral Mem de Sá, em 1567, mas tentaram estabelecer no Maranhão uma nova colônia, a **França Equinocial**. Essa tentativa também fracassou.

Em decorrência da União Ibérica, os holandeses estenderam sua hostilidade pelos espanhóis às colônias do Império Português. Nos Países Baixos, o desenvolvimento comercial e a adoção do protestantismo calvinista pela maioria da população levaram as elites mercantis a lutar por autonomia política diante do domínio espanhol e católico. Como vimos no Capítulo 2, conquistaram a independência em 1581 e formaram a República das Províncias Unidas.

A luta com os Países Baixos enfraqueceu o poderio espanhol. Após uma trégua, a Holanda retomou a ofensiva militar e comercial. Em 1621, foi criada a **Companhia Holandesa das Índias Ocidentais**, destinada a controlar o comércio do açúcar brasileiro e apossar-se dos domínios ibéricos na costa americana e africana. Depois de uma tentativa frustrada de invadir Salvador (1624-1625), em 1630 os holandeses organizaram uma grande expedição que atacou a principal área açucareira da América portuguesa, a região de Olinda e Recife, onde permaneceram por quase 25 anos.

O domínio holandês na colônia portuguesa estendeu-se do litoral do atual Maranhão até o território que hoje corresponde a Sergipe. O conde Maurício de Nassau (1604-1679) foi nomeado para administrá-lo. Ele permaneceu no cargo entre 1637 e 1644. Preocupado em normalizar a rica produção açucareira, Nassau conseguiu a colaboração de muitos senhores de engenho, concedendo-lhes empréstimos que permitiram o aumento da produtividade. Ele também trouxe artistas e cientistas da Europa, concedeu liberdade de religião e modernizou o Recife urbanisticamente.

Os últimos anos da administração de Nassau foram de muitas dificuldades, com a queda do preço do açúcar no mercado europeu, perda de safras provocada por incêndios, pragas, inundações e falência de muitos senhores.

Apesar dessas adversidades, a Companhia das Índias Ocidentais determinou a cobrança integral das dívidas dos senhores de engenho, com juros elevados. Nassau, contrário às medidas e acusado de mau uso dos recursos, entregou o cargo, decidindo voltar à Europa. Com a saída de Nassau, o confronto dos senhores de engenho com a Companhia aumentou.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

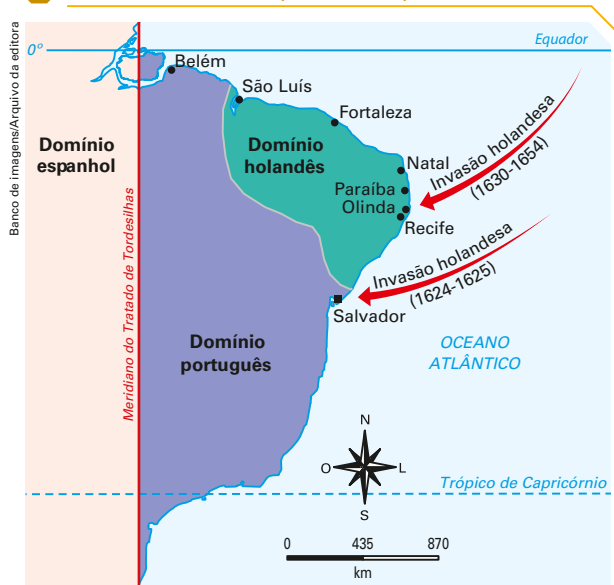
Antes mesmo que ele deixasse o Brasil, a luta havia se intensificado no Maranhão, culminando com a expulsão dos holandeses de São Luís.

A insurreição alastrou-se pelo Nordeste, atingindo Pernambuco em 1645. Eclodiu então a **Insurreição Pernambucana** (1645-1654), movimento que expulsou definitivamente os holandeses.

Inicialmente os colonos não contaram com a ajuda de Portugal. O movimento ganhou apoio e reforços metropolitanos apenas depois das primeiras vitórias. A luta, que tinha o negro Henrique Dias (?-1662) e o indígena Filipe Camarão (1580-1648) entre seus líderes, fortaleceu-se com a adesão dos senhores de engenho às forças populares.

Os holandeses foram obrigados a aceitar a derrota e a assinar a **Paz de Haia**, em 1661. Sob intermediação inglesa, reconheceram os domínios coloniais lusos em troca de uma indenização. Simultaneamente, aumentavam os vínculos entre Portugal e Inglaterra.

Expulsos do Nordeste brasileiro, os holandeses implantaram a empresa açucareira em seus domínios coloniais nas Antilhas, de onde passaram a concorrer com o açúcar brasileiro, já que haviam aprendido as técnicas de cultivo da cana e de produção do açúcar. Eles dominaram alguns mercados consumidores e o açúcar passou a ser um produto com maior oferta. Esses fatores levaram a uma queda no preço do açúcar, resultando na primeira crise da economia colonial e levando o Nordeste à perda de sua supremacia econômica na colônia.

O Brasil holandês (1624-1654)

Adaptado de: *Istoé*. Brasil – 500 anos: atlas histórico. São Paulo: Grupo de Comunicação Três S.A., 1998. p. 18.

A extensão máxima do Brasil holandês foi atingida em 1641, quando a Holanda dominava sete das 14 capitanias da América portuguesa. O Recife foi a cidade colonial que mais se beneficiou desse domínio.

O legado holandês

A Holanda era a principal província dos Países Baixos. Seus dirigentes lideraram a rebelião contra a Espanha que resultou na independência das sete províncias do norte dos Países Baixos. Atualmente, faz parte dos Países Baixos, que, por sua posição de liderança, também são chamados de Holanda.

A presença holandesa no nordeste da colônia portuguesa da América deixou um legado cultural extenso e importante: monumentos arquitetônicos, como palácios, residências e pontes; obras de arte, como as pinturas de Frans Post; referências que ainda hoje permanecem na cultura popular, como imagens carnavalescas; registros de artistas, cientistas, cartógrafos, pintores e outros integrantes da comitiva de Maurício de Nassau; sobrenomes como Buarque de Holanda e Wanderley. Este, com o tempo, popularizou-se como prenome.

A rua da Cruz no Recife, desenho do século XIX de Luiz Schlappriz e litografia de Franz H. Carls.

Para saber mais

Henrique Dias e Filipe Camarão à frente de negros e indígenas

Henrique Dias e Filipe Camarão foram dois dos mais importantes líderes da luta contra os holandeses. Ao eclodir a insurreição, uma parte dos indígenas potiguares decidiu alinhar-se aos holandeses, enquanto outro grupo potiguar, liderado por Filipe Camarão (c. 1580-1648), optou por manter-se fiel aos portugueses. Filipe e seus comandados obtiveram diversas vitórias em combates, o mais memorável dos quais foi a primeira **Batalha de Guararapes** (1648). Por sua bravura e liderança, o chefe potiguar recebeu do rei Filipe III da União Ibérica o hábito de cavaleiro da Ordem de Cristo, o direito de usar o título de dom antes do nome, além de um brasão de armas e do soldo de capitão-mor dos índios. Morreu pouco antes da vitória final portuguesa.

Henrique Dias (?-1662) comandou um exército de negros libertos, lutando em várias frentes de batalha até a vitória final. No período de relativa paz entre holandeses e colonizadores portugueses, Dias deixou os combates, "atuando talvez como capitão do mato em busca de escravos fugidos". (VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Dicionário do Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 279.) Ele retomou os embates contra os holandeses a partir de 1645, em seguidas ofensivas nas batalhas de Guararapes (1648 e 1649). Depois da expulsão dos holandeses, recebeu fazendas e dinheiro, além de alforria para seus comandados.

Batalha dos Guararapes, de Victor Meirelles, 1879.

2 Expansão territorial e diversificação das atividades

A subordinação à metrópole não impediu que houvesse certo dinamismo nas relações econômicas e comerciais na América portuguesa. Houve até mesmo um comércio direto com áreas que não pertenciam ao domínio português, como a região do rio da Prata, no sul da América, e com regiões africanas, como Angola, Costa da Mina e Moçambique, além de Goa e Macau, na Ásia. Vários comerciantes que aqui residiam negociavam diretamente com os traficantes de africanos escravizados. Outras atividades que reforçavam esse dinamismo eram o comércio interno de alimentos e os empréstimos. Alguns se dedicavam ainda a cobrar impostos em nome da Coroa, mediante contratos em leilões oficiais, prática usual metropolitana. Vários desses mercadores enriqueceram e, em geral, compraram terras e escravos, conquistando assim maior prestígio na sociedade colonial.

Outra atividade econômica importante era o cultivo de produtos como mandioca, arroz, milho, feijão, tabaco e algodão, juntamente com a produção de aguardente e rapadura, tanto para a subsistência dos colonos quanto para exportação. Como se pode ver, havia outras atividades econômicas na colônia além da empresa açucareira. A mandioca estava na base da alimentação, especialmente dos escravizados, e sua produção chegou a ser imposta aos senhores para evitar crises alimentares, que poderiam afetar a população e comprometer o projeto colonizador.

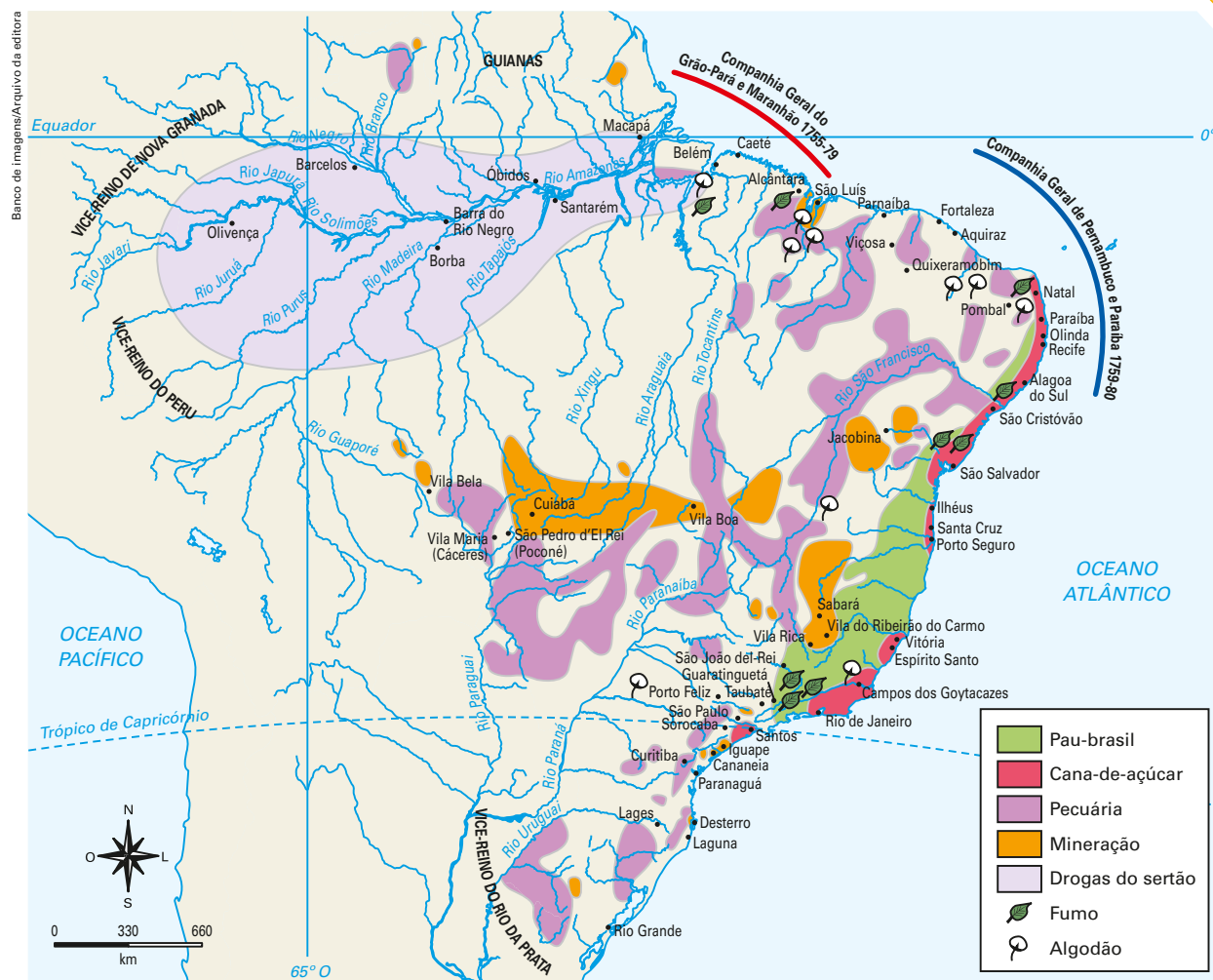
O fumo (tabaco), produzido principalmente na Bahia, era importante moeda de troca no comércio de escravizados nas regiões africanas. Chegou a representar a segunda maior receita de exportação agrícola da colônia. Sua importância econômica e o fato de o cultivo exigir menos terra e menos mão de obra atraíram inúmeros lavradores, especialmente entre o final do século XVII e o início do século XVIII. A produção de tabaco era controlada, sobretudo, por mulatos e negros livres, e não foi uma atividade da elite.

Realizada principalmente no litoral de São Vicente, a produção de aguardente e rapadura, embora reduzida, também era importante na troca por escravizados africanos. O cultivo de algodão, mais intenso no Maranhão, estava ligado inicialmente à confecção das roupas dos escravizados, já que os senhores e suas famílias usavam tecidos vindos da Europa. Porém, logo se transformou em produto de exportação.

A pecuária e a procura por **drogas do sertão** provocaram o deslocamento de muitos colonos para o interior. Foram, assim, decisivas para a ocupação de regiões distantes do litoral e para a ampliação das fronteiras da colônia.

Nesses deslocamentos, os colonos enfrentavam muitas dificuldades. Era comum levarem indígenas como guias. Para se alimentar, saqueavam plantações de outros grupos indígenas, ou plantavam gêneros alimentícios para colher na volta da expedição. Com o tempo, os habitantes dos povoados passaram a se fixar próximo dos caminhos, para oferecer pouso e alimentação, abrigando as pessoas e os animais usados no transporte.

drogas do sertão: termo que se refere a determinadas especiarias que eram encontradas no sertão da América portuguesa. Entre elas, estão o cacau, a canela, a castanha-do-pará, o guaraná e o urucum. Esses produtos não existiam na Europa e, por isso, tinham valor comercial.

Atividades econômicas (século XVIII)

Adaptado de: CAMPOS, Flávio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas História do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2002. p. 15.

Pontos de vista

Fernando Novais: historiador do sistema colonial

Grande parte das concepções sobre as relações entre a colônia portuguesa na América e sua metrópole foi elaborada pelo historiador Fernando Novais.

No livro *Portugal e Brasil na crise do Antigo Sistema Colonial (1777-1808)*, apresentado como tese de doutorado em 1973 e publicado em 1979, Novais apresentou uma nova visão sobre a história da formação econômica do país, baseada nos pontos de vista de Caio Prado Jr. Ambos os historiadores analisaram as características específicas da realidade brasileira colonial, a dinâmica do colonialismo português e as condições da economia europeia, produzindo uma visão mais integrada do processo histórico. Para Novais, a colonização estava diretamente ligada ao enriquecimento da coroa portuguesa e, de modo geral, à concentração de riqueza nos países capitalistas centrais. Ele definiu o chamado "exclusivo metropolitano", isto é, o monopólio comercial como mecanismo central de dominação que permitia à Coroa atingir seus objetivos. Para isso, os preços das mercadorias eram estabelecidos pelos comerciantes portugueses e não pela livre concorrência. Tratava-se, portanto, de uma economia completamente marcada pelos interesses e necessidades exteriores. Isso teria colaborado de modo decisivo para o desenvolvimento do capitalismo.

Antonio Scarpinetti/Ascom/Unicamp

Fernando Novais

Nascimento: 1933
Formação: Historiador
Profissão: Pesquisador e professor universitário na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade de Campinas (Unicamp).

Assim, a escravidão africana passou também a ser compreendida como parte das atividades econômicas que propiciaram a acumulação de riquezas na metrópole, pois os comerciantes lucravam com o tráfico atlântico – em oposição à escravidão indígena negociada na própria colônia.

Novais também identificou a permanência de traços estruturais da colônia que a independência política de 1822 não aboliu. Para ele, durante praticamente todo o século XIX, persistiram a economia periférica e baseada na monocultura exportadora, o governo monárquico de tradição portuguesa e o regime de trabalho escravo.

Leia a seguir dois trechos de uma das obras de Fernando Novais:

Sobre colonização e capitalismo:

Efetivamente, inserida no contexto mais geral do Antigo Regime [...], a colonização da Época Moderna revela em seus traços essenciais seu caráter mercantil e capitalista; queremos dizer, os empreendimentos colonizadores promovem-se e realizam-se com vistas, sim, ao mercado europeu, mas, tendo em consideração a etapa em que isto se dá, a economia europeia assimila esses estímulos coloniais acelerando a acumulação primitiva por parte da burguesia comercial. A aceleração da acumulação primitiva configura, pois, o sentido último da colonização moderna.

NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial* (1777-1808). São Paulo: Hucitec, 2005. p. 40.

Bridgeman Images/Keystone Brasil/Coleção particular.

O uso de mão de obra africana escravizada era fundamental para a mineração em Minas Gerais. O ouro e os diamantes brasileiros foram centrais para o desenvolvimento e a manutenção do poder da metrópole portuguesa. *Escravos lavando diamantes*, Johann Baptist von Spix e Karl Friedrich Phillip Martius, 1817-1820.

Sobre o papel do tráfico de escravos africanos:

> [...] o tráfico negreiro, isto é, o abastecimento das colônias com escravos, abria um novo e importante setor do comércio colonial, enquanto o apresamento dos indígenas era um negócio interno da colônia. [...] Paradoxalmente, é a partir do tráfico negreiro que se pode entender a escravidão africana colonial, e não o contrário.
>
> NOVAIS, Fernando. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial* (1777-1808). São Paulo: Hucitec, 2005. p. 105.

Novas pesquisas e opiniões críticas

Como já vimos, o trabalho dos historiadores se baseia na investigação das fontes e na formulação de explicações sobre o passado das sociedades humanas. Mas os historiadores também se beneficiam das interpretações de historiadores precedentes. Portanto, quando surge um trabalho como o de Novais, surgem novas explicações para aprofundar ou contrariar as ideias defendidas por ele.

Assim, boa parte do debate atual entre os historiadores que estudam a formação econômica da América portuguesa se relaciona com as bases teóricas definidas por Fernando Novais e Caio Prado Jr.

Entre as várias linhas de pesquisa, duas são bastante importantes para um entendimento mais profundo sobre o país. A primeira delas aponta para um aspecto pouco valorizado na obra de Novais: a dinâmica do mercado interno, isto é, as possibilidades de produção e circulação da riqueza dentro da própria colônia. Os autores ligados a esses estudos, como João Luis Fragoso e Manolo Florentino, acreditam que havia uma forte ligação (e não uma oposição) entre o comércio e a atividade agrícola, integrando setores das elites. Segundo eles, os grandes mercadores reinvestiam o enriquecimento produzido pelo comércio colonial em terras e escravos ou em atividades bancárias na própria colônia. Isso contrariava a concepção de que toda a riqueza era extraída do território colonial e aplicada na metrópole.

A segunda linha de pesquisa cresceu em virtude dos estudos do historiador Luiz Felipe de Alencastro e, particularmente, do seu livro *O trato dos viventes*, publicado em 2000. Segundo ele, é preciso estudar o império português e as relações comerciais estabelecidas com a África, especialmente, o tráfico de escravos, para entender a formação econômica do Brasil até o século XIX. Assim, o olhar do historiador se deslocava da relação direta entre colônia e metrópole e passava a analisar as relações complexas do comércio internacional. Esses estudos analisavam, em particular, as chamadas "trocas atlânticas", que envolviam um mercado de abastecimento de mão de obra escrava e outras mercadorias para todo o continente americano.

No trecho abaixo, Alencastro explica de que modo os resultados da sua pesquisa o conduziram a uma conclusão diferente daquelas defendidas por Novais:

> Este é, precisamente, o ponto central de todo o meu trabalho. A impossibilidade em que se encontrava a economia brasileira de emancipar-se dos mercados africanos e do espaço colonial português no Atlântico até 1850 — ou seja, antes e depois da Independência — levou-me a reconsiderar a ideia de "crise do sistema colonial", a centralidade de 1808 na história política e econômica brasileira, a gênese do Estado nacional brasileiro e a periodização do século XIX, como está indicado nas últimas páginas do livro.
>
> ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Comentário do autor publicado na Revista *Novos Estudos*, Cebrap, São Paulo. n. 59, março 2001. p. 219.

Litografia aquarelada de Jean-Baptiste Debret, produzida aproximadamente em 1820. Evidencia as relações sociais e de poder existentes entre senhores e escravos no século XIX.

A ocupação do nordeste e da região amazônica

Inicialmente, a criação de gado se desenvolveu perto dos engenhos, como atividade complementar da empresa açucareira. Mais tarde, deixou o litoral pouco a pouco para se transformar num importante fator de ocupação do interior das capitanias do nordeste. A pecuária oferecia a força motriz dos engenhos, transporte, alimento e couro, usado na confecção de roupas, calçados, móveis e outros utensílios, tanto para os moradores dos engenhos como para a população das vilas.

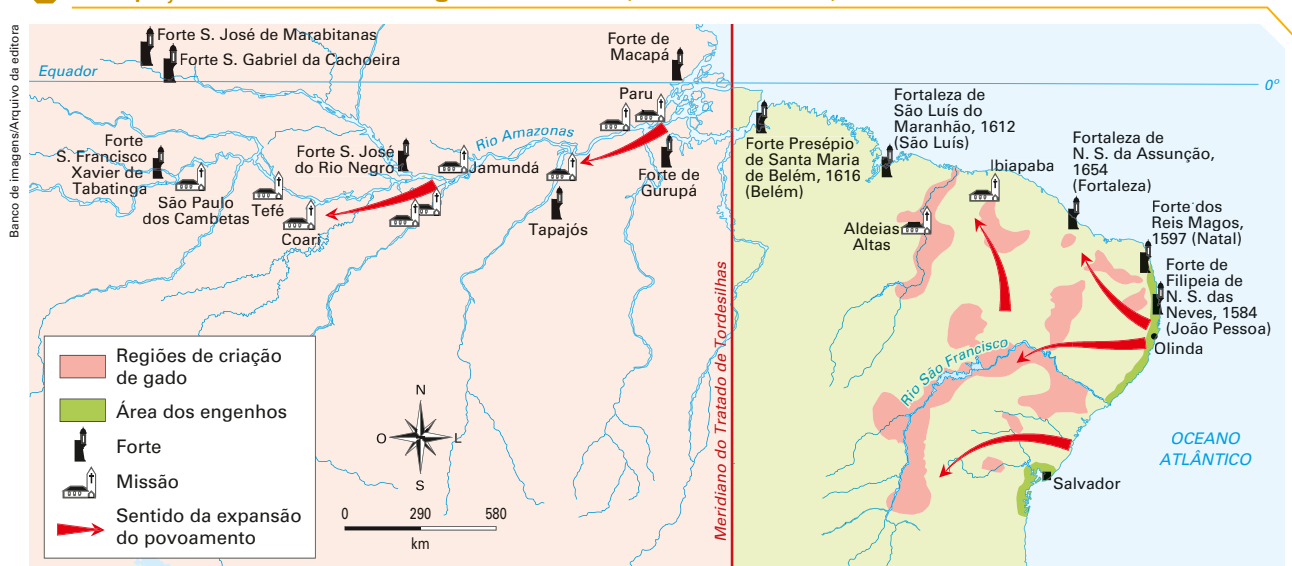
A **criação extensiva**, com o gado solto nas terras, requeria sempre novas pastagens. Isso favoreceu o avanço da pecuária pelo sertão. Já no século XVII, a atividade dos vaqueiros alcançava as capitanias do Ceará e Maranhão, ao norte, e as margens do rio São Francisco, mais ao sul, regiões onde surgiram importantes fazendas de gado, chamadas **currais**.

A pecuária deslocou-se para o interior do Nordeste não só em busca de melhores pastagens, mas também para evitar que os animais destruíssem os canaviais. Nessa atividade econômica utilizavam principalmente trabalhadores livres, como mestiços de indígenas, e negros. Como pagamento, eles recebiam geralmente uma cria para cada quatro animais criados ao longo de cinco anos, o que servia de estímulo ao vaqueiro. As dificuldades geradas pela crise açucareira atraíram muitos colonos de estratos sociais inferiores para a pecuária. Assim, em contraste com a sociedade do açúcar, essa atividade permitia maior mobilidade social.

No início do século XVIII, a necessidade de abastecimento alimentar e de transporte para a região mineradora no centro-sul impulsionou a pecuária no nordeste e no sul da colônia.

O combate à presença estrangeira, especialmente durante a União Ibérica, foi outro fator que contribuiu para a ocupação do interior do Nordeste e da Amazônia. As fortificações construídas pelas expedições militares, organizadas para combater as invasões, transformaram-se, com o tempo, em importantes cidades da região. Entre elas, destacam-se a Fortaleza de Filipeia de Nossa Senhora das Neves, fundada em 1584, na Paraíba, que se tornou a atual João Pessoa, e o Forte dos Reis Magos, fundado em 1597 no Rio Grande do Norte, embrião da cidade de Natal.

Na Amazônia, a conquista e ocupação ocorreram na época da União Ibérica. As dificuldades de comunicação entre o Maranhão e o restante do território sugeriram a ideia de criar ali um Estado independente. Por decisão do rei da Espanha, em 1621 foi criado o Estado do Maranhão, que começava no Ceará, próximo do cabo de São Roque, e ia até a fronteira setentrional do Pará, ainda indefinida. Belém passou a ser uma base para repelir as investidas estrangeiras que colocavam em risco o acesso fluvial às minas de prata espanholas da região do Peru.

A ocupação do nordeste e da região amazônica (séculos XVI–XVIII)

Adaptado de: *IstoÉ*. Brasil – 500 anos: atlas histórico. São Paulo: Grupo de Comunicações Três S.A., 1998. p. 18.

Em muitos casos, as fortificações erguidas para defender o domínio luso transformaram-se em importantes cidades.

A ocupação das terras que constituem o atual estado do Amazonas contou ainda com os jesuítas, que fundaram dezenas de aldeias de catequese. Contudo, a coleta de drogas do sertão, como cacau, baunilha, guaraná e ervas medicinais e aromáticas, foi a principal base econômica para a ocupação da Amazônia. Essa coleta era administrada pelos jesuítas, que utilizavam o conhecimento e a mão de obra indígenas. Uma das motivações para a exploração das drogas nativas foi a perda de espaço dos portugueses no comércio de especiarias da Ásia.

Como em outros lugares da colônia, a ocupação do norte do território encontrou resistência entre os nativos. Entretanto, nem todos os grupos indígenas eram hostis aos colonizadores: muitas etnias se aliaram à Coroa, combatendo "estrangeiros" e outros grupos nativos, como, aliás, ocorreu em toda a América portuguesa.

Rubens Chaves/Pulsar Imagens.

Vista aérea da Fortaleza da Barra do Rio Grande, conhecida por Forte dos Reis Magos, no Rio Grande do Norte. Fotografia de 2014.

Leituras

O texto a seguir trata de como a colonização portuguesa encarava a atual região da floresta Amazônica e explica por que o uso do termo "Amazônia", para nos referirmos aos séculos XVII, XVIII e XIX, é anacrônico e bastante problemático.

Um contexto histórico e geográfico diversificado

A importância de pensar as distintas apropriações econômicas do território [amazônico] é indispensável para refletir sobre o que poderíamos chamar de "riscos da amazonização". É claro que existe uma realidade geográfica que podemos reconhecer como floresta Amazônica. Entretanto, no século XVII (e no século XVIII também) a colonização portuguesa pensava essa região a partir de uma perspectiva político-administrativa que abrangia um território mais vasto que a Amazônia propriamente dita. Era o Estado do Maranhão e Pará, que em meados do século XVIII se transforma em Estado do Grão-Pará e Maranhão. Essa unidade administrativa do império português compreendia, em finais do século XVII, regiões tão diferentes como o Rio Negro, em plena floresta, e a capitania do Piauí, semiárida em parte do seu território, onde o gado havia se tornado a principal atividade econômica. [...]

Ao fazer uma "história amazônica" no período colonial, não estaríamos projetando no passado uma lógica espacial que é fundamentalmente contemporânea? Esta lógica se tornou hegemônica no século XX, quando o território brasileiro foi dividido em regiões, entre elas a região Norte, e quando se criou a Amazônia Legal. O termo Amazônia não existe na documentação do século XVII nem do século XVIII. Isso é um indicativo de uma concepção espacial, ao menos para os portugueses, que pensava a região a partir de pressupostos diferentes dos nossos. Isso não quer dizer que a fundação do Estado do Maranhão criou uma realidade geográfica – e esse argumento vale também para o século XX –, mas que a criação do Estado do Maranhão imprimiu um sentido à ocupação da região. Esse sentido incorporou os vetores de uma ocupação militar, missionária e sertanista, mas também agrupou vetores decorrentes da fundação de vilas, da doação de capitanias, da distribuição de sesmarias e da experimentação agrícola.

[...] Escrever a história do território do Estado do Maranhão e Pará significa, então, compreender a sua heterogeneidade.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Plantações, sesmarias e vilas. Uma reflexão sobre a ocupação da Amazônia seiscentista. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Debates, 2006. Disponível em: <https://nuevomundo.revues.org/2260>. Acesso em: 3 mar. 2016.

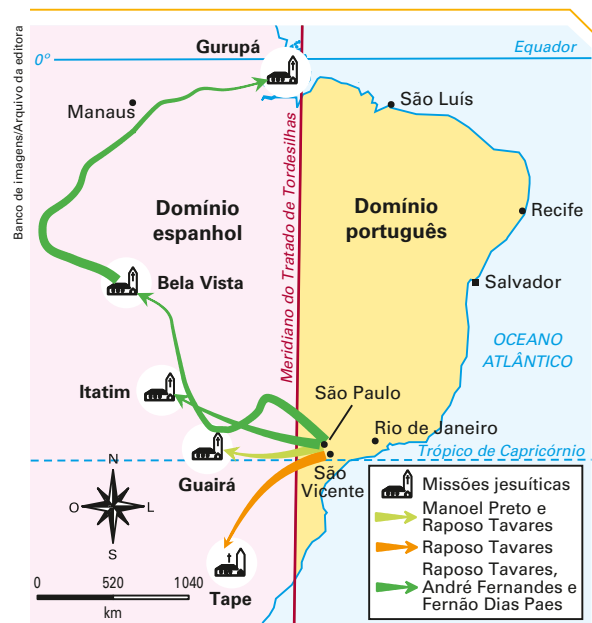
1. De acordo com o texto, qual foi a perspectiva adotada pela Coroa portuguesa para pensar a região que hoje definimos como "amazônica"?
2. Por que o autor do texto questiona a possibilidade de fazer uma "história amazônica"?

A expansão bandeirante

A pobreza da inicialmente próspera capitania de São Vicente, diante do sucesso do empreendimento açucareiro no Nordeste, levou à organização de expedições chamadas de **entradas** ou **bandeiras**, cujo objetivo era procurar riquezas no interior da colônia ou capturar nativos para vender como escravos. Em certa época, as expedições também passaram a ser contratadas para atacar quilombos.

> O nome entrada foi largamente utilizado no período colonial para designar tanto a penetração em terras do inimigo quanto o próprio caminho por onde se dava esta ação. O termo estava diretamente relacionado com a interiorização da conquista, o que justifica a frequência da sua utilização na América portuguesa. Bandeira, termo preferido pela historiografia da primeira metade do século XX, era menos empregado nos séculos XVII e XVIII.
>
> SANTOS, Marcio Roberto Alves. A conquista dos sertões. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Nº 120, setembro de 2015, p. 54.

Em 1637, os holandeses ocuparam os mais importantes portos africanos de fornecimento para o Brasil de pessoas escravizadas. Com exceção de Pernambuco, que também estava sob o domínio holandês, a colônia não tinha acesso a carregamentos de escravos e a necessidade de mão de obra era cada vez maior. Assim, embora as primeiras bandeiras de apresamento de indígenas visassem obter mão de obra para a pequena lavoura de São Vicente e para regiões próximas, progressivamente passaram também a suprir as necessidades dos senhores de engenho do Nordeste (com exceção de Pernambuco, que, como vimos, era abastecido com africanos escravizados pelos holandeses), onde se localizava a maior produção agrícola baseada em mão de obra escrava.

O bandeirismo e o ataque às missões jesuíticas (século XVII)

CAMPOS, Flávio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2006. p. 17.

Para saber mais

O mito dos heróis bandeirantes

As bandeiras procuravam riquezas, capturando e escravizando indígenas, destruindo quilombos e descobrindo metais preciosos. A versão histórica de glorificação desses aventureiros surgiu no século XIX. O viajante francês Saint-Hilaire, que esteve no Brasil entre 1816 e 1831, escreveu sobre a expansão interiorana dos paulistas, enfatizando sua coragem e referindo-se a eles como "uma raça de gigantes". Outros historiadores seguiram pelo mesmo caminho, exaltando os feitos dos bandeirantes, transformando-os em homens cultos, ricos e "heróis da pátria". Contudo, considerando-se que, do século XVI ao XVIII, o Brasil ainda era português, essa ideia de "heróis nacionais" não se sustenta. Além disso, os bandeirantes eram violentos, escravizavam indígenas e atacavam e destruíam quilombos e missões jesuíticas. Por fim, ao contrário do mito construído, os bandeirantes não eram homens ricos. Alguns deles haviam sido pequenos lavradores e buscavam mão de obra escrava indígena; outros, pequenos comerciantes em busca de fortuna rápida.

Reprodução/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, Brasil.

Combate contra botocudos, litogravura aquarelada de Jean-Baptiste Debret produzida em 1827.

Muitas bandeiras atacaram as missões jesuíticas do oeste e do sul da colônia, capturando dezenas de milhares de nativos. Os indígenas aculturados tinham valor mais alto do que os demais, por estarem mais adaptados ao trabalho agrícola segundo o modelo europeu.

A atividade apresadora de indígenas entrou em declínio com o fim do domínio espanhol e a retomada do comércio de africanos pelos portugueses, normalizando o abastecimento de escravos para a colônia. As expedições, organizadas em bandeiras, dedicaram-se então a atacar aldeias de nativos insubmissos e de negros fugidos que viviam em quilombos. Essas expedições, a serviço dos fazendeiros ou da administração colonial, eram chamadas de **bandeiras de contrato**. Entre elas, destacou-se a de Domingos Jorge Velho, que venceu a resistência dos **Cariri** e Janduí, no Nordeste – em uma série de conflitos conhecida como **Guerra dos Bárbaros** –, e destruiu o Quilombo dos Palmares, em fins do século XVII. Sobre a resistência dos Cariri, veja no boxe *Leituras* abaixo os comentários da historiadora Adriana Machado Pimentel de Oliveira Kraisch.

cariri: principal família de línguas indígenas do Nordeste do Brasil. Essa designação também é utilizada para denominar grupos locais ou etnias que praticam uma dessas línguas.

As mais importantes bandeiras foram, contudo, as de procura por metais preciosos, incentivadas pela metrópole. O financiamento das expedições que partiram da região que hoje corresponde ao estado de São Paulo resultou na descoberta de ouro na região do atual território de Minas Gerais – como em Vila Rica, atual Ouro Preto, e Sabará –, depois Mato Grosso e Goiás, dando início à atividade econômica mineradora na colônia.

Os bandeirantes instalaram-se na área que viria a constituir o estado de São Paulo por meio de acordos com indígenas. Esses acordos envolviam uniões com mulheres indígenas. Assim, o bandeirante aprendia com os indígenas a sobreviver na mata e a fazer a guerra com outros grupos indígenas, atividade para a qual os seus aliados tinham suficiente prática, já que a guerra era um evento importante do universo dos indígenas desde antes da chegada dos portugueses.

Portugueses, estrangeiros e colonos de diversas partes do Brasil, apelidados pelos paulistas de emboabas ("forasteiros"), foram atraídos para a região das minas, entrando em conflito armado com os descobridores das jazidas e terminando por expulsá-los da região. Os bandeirantes dirigiram-se então para a região central da colônia; em 1719, Pascoal Moreira Cabral descobriu ouro em Cuiabá e, em 1722, Bartolomeu Bueno Filho achou riquezas em Goiás.

Leituras

O texto a seguir aborda a chamada Guerra dos Bárbaros e a Confederação dos Cariris. Esta última é bem menos citada pela historiografia e a análise sobre esses conflitos tem sido revista por historiadores da atualidade.

Sublevações indígenas no século XVII

Quando falamos em "Guerra dos Bárbaros" nos referimos aos conflitos dos povos generalizados como Tapuia do sertão nordestino. A própria documentação colonial, quando fala de sublevações indígenas, utiliza esta denominação. Segundo [o historiador Pedro] Puntoni, "a Guerra dos Bárbaros foi igualmente tomada pela historiografia como uma confederação das tribos hostis ao Império Português, um genuíno movimento organizado de resistência ao colonizador".

[...]

No Nordeste, especialmente no Rio Grande do Norte e no Ceará, a Confederação dos Cariris, embora muito menos falada, quase destruiu, em seus fundamentos, a colonização lusa. Ela pegou de surpresa muitos capitães-mores do interior, que, por terem sido muitas vezes pegos de surpresa, não conseguiram esboçar qualquer reação contra estes indígenas, num primeiro momento, fazendo com que os índios rebelados fossem duramente combatidos, causando uma guerra de extermínio que contou com o auxílio de forças armadas vindas de todo o país, sobretudo de bandeirantes paulistas.

Depois das batalhas, os prisioneiros mais fortes eram exterminados a ferro frio, as mulheres e as crianças eram escravizadas e enviadas para as fazendas para indenizar os proprietários de terra dos custos da "guerra justa".

KRAISCH, Adriana Machado Pimentel de Oliveira. Os índios tapuias do Cariri paraibano no período colonial: ocupação e dispersão. Anais do II Encontro Internacional de História Colonial. Mneme – *Revista de Humanidades*. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, set/out. 2008. Disponível em: <www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais/st_trab_pdf/pdf_st2/adriana_kraisch_st2.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

Leituras

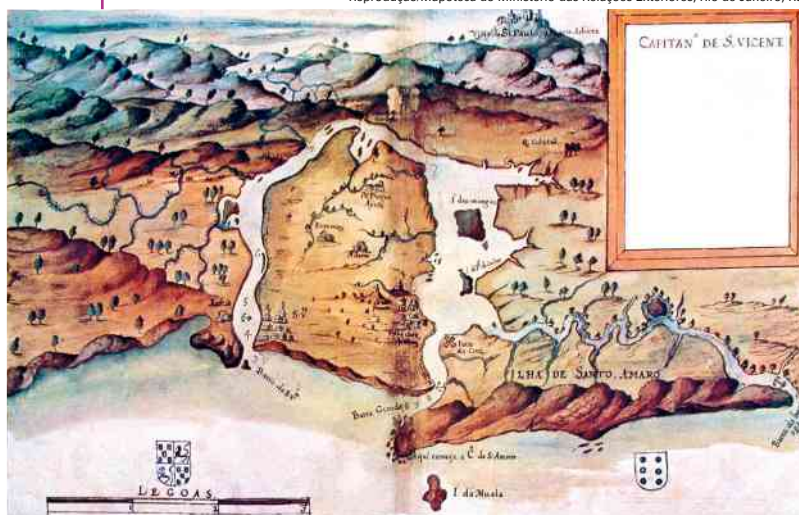
Leia o trecho de reportagem a seguir, publicada na revista *História Viva*. Com base em pesquisas recentes de historiadores, a publicação traz novas informações sobre o papel e as atribuições das mulheres no período das bandeiras. O texto mostra que a mulher desempenhava um importante papel na sociedade colonial, ao contrário do que alguns historiadores propagavam.

As mulheres na época do bandeirismo

Boas esposas e mães de família, quase sempre recolhidas aos seus lares. [...] Essa era a imagem estereotipada das mulheres paulistas do período colonial que muitos historiadores repetiram em suas obras durante muito tempo. [...] Enquanto os maridos e filhos cuidavam dos negócios comerciais ou seguiam sertões adentro, à caça de indígenas e à procura de ouro nas bandeiras, elas simplesmente cuidavam das coisas do lar. [...] Tudo parecia encaixar-se claramente. Homens e mulheres teriam vivido em universos totalmente separados, com papéis sociais opostos. [...]

Pesquisas recentes têm demonstrado outra realidade, muito diferente da tradicional. [...]

Uma vez casadas, essas mulheres adquiriam sua importância social básica, que era gerar filhos do marido, e também gerenciar ao lado dele as propriedades do casal, que deveria se firmar dali em diante como uma unidade econômica. [...] Gerenciar o lar, portanto, extrapolava administrar simplesmente a casa, e passava por controlar todo um cotidiano produtivo nas propriedades, assim como toda a escravaria. Eram tarefas que as esposas realizavam ao lado dos maridos, ou mesmo sozinhas, quando eles se ausentavam por longos períodos, nas bandeiras. [...] Era desejável, portanto, que elas soubessem administrar e tomar decisões importantes, pois ficavam investidas de poder para representar seus maridos em pendengas judiciais, casar e dotar filhos. [...] Nessas ocasiões, elas firmavam matrimônios que implicavam criar ou aprofundar alianças com outras famílias de destaque na vila, o que poderia lhes trazer muitas vantagens políticas e facilitar a sobrevivência. Também podiam ampliar relações comerciais, diversificar a produção doméstica, quitar dívidas ou fazer empréstimos, adquirir mais escravos, enfim, agir como seus maridos agiriam se estivessem em casa.

DIAS, Madalena Marques. As bravas mulheres do bandeirismo paulista. *História Viva*, ed. 14, dez. 2004.

Mapa regional da capitania de São Vicente, de João Teixeira Albernaz, 1631. De São Vicente saíam muitas das expedições bandeirantes em direção ao interior do território da colônia.

A conquista do sul

Apesar de terem dizimado muitos grupos indígenas e submetido grande parte deles à escravidão, é inegável o papel das bandeiras na ocupação e povoamento do interior do Brasil, fundando povoados, dando início à exploração mineradora e, sobretudo, ampliando as fronteiras da colônia além dos limites estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas.

O domínio português estendeu-se pelo sul da colônia, com a destruição das missões jesuíticas pelas bandeiras de apresamento e com a fundação da colônia do Sacramento em 1680, próximo à cidade de Buenos Aires. Constituída com o objetivo de dominar o limite mais meridional da colonização portuguesa e garantir a posse sobre o estuário do rio da Prata, a colônia do Sacramento desafiava os espanhóis, que escoavam por ali sua produção mineradora de Potosí (na região da Bolívia atual), contexto que veremos no próximo capítulo. O sucesso inicial da presença lusa no extremo sul contou também com o apoio da Inglaterra, interessada no comércio da região.

Para sustentar a dominação lusa sobre o Sul, criaram-se as **estâncias**, grandes fazendas de gado cujo

Engenho de carne-seca brasileiro (1829), de Jean-Baptiste Debret.

êxito foi favorecido pelas condições naturais dos **pampas**, uma planície coberta de excelente pastagem, e pelo mercado consumidor da região das minas. A pecuária sulista desenvolveu a produção de **charque**, carne-seca durável, que aos poucos tornou-se a base da economia da região, controlada pelos portugueses, consolidando-se plenamente no final do século XVIII.

Após a anulação dos limites impostos pelo Tratado de Tordesilhas, ocorrida durante a União Ibérica, foram estabelecidos novos tratados para resolver as contínuas disputas entre espanhóis e portugueses no sul da colônia, como o Tratado de Madri, de 1750, o Tratado de Santo Ildefonso, de 1777, e o Tratado de Badajós, de 1801.

Definições das fronteiras brasileiras

55° O
OCEANO ATLÂNTICO
OCEANO PACÍFICO
Equador
0°
Trópico de Capricórnio
São Joaquim
Marabitanas
São Gabriel
Macapá
Belém
São Francisco Xavier da Tabatinga
Domínio português
Domínio espanhol
Cuiabá
Rio de Janeiro
Assunção
Paranaguá
Laguna
Sete Povos das Missões
Porto Alegre
Colônia de Sacramento
Buenos Aires
Montevidéu

Limites do Tratado de Madri (1750)
Limites do Tratado de Santo Ildefonso (1777)
Fronteiras atuais
Núcleos de povoamento
português
espanhol

N
O
L
S
0
535
1070
km

Somente em 1801 o Tratado de Badajós definiu as fronteiras do sul do Brasil, muito próximas das decisões indicadas no Tratado de Madri, de 1750.

Adaptado de: CAMPOS, Flávio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2006. p. 16.

Rivalidades intertribais

Desde os primórdios da colonização, os indígenas buscaram defender-se nas situações que envolviam europeus. Assim como os conquistadores, a exemplo de franceses e portugueses, que viviam em confronto por domínios, os nativos também tinham hostilidades intertribais. Grupos indígenas aproveitavam momentos oportunos para obter vantagens em relação aos seus rivais.

Antônio Firmino Monteiro/Palácio Pedro Ernesto, Rio de Janeiro, RJ

Fundação da cidade do Rio de Janeiro, pintura de Antônio Firmino Monteiro, 1884.

Interesses

Os nativos não ficaram à disposição dos colonizadores,

> nem com eles colaboraram por ingenuidade e tolice. [...] Colaborar com os europeus e aldear-se podia significar, portanto, uma forma de resistência adaptativa, através da qual os povos indígenas buscavam rearticular-se para sobreviver o melhor possível no mundo colonial. Em vez de massa amorfa, simplesmente levada pelas circunstâncias ou pela prepotência dos padres, autoridades e colonos, os índios agiam por motivações próprias, ainda que pressionados por uma terrível conjuntura de massacres, escravizações e doenças.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Identidades étnicas e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Marta; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História*: conceitos, temáticas e metodologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 29-30.

No caso do conflito pela posse do Rio de Janeiro no século XVI, ocorrido entre franceses e portugueses, por exemplo, as diversas populações indígenas juntaram-se a um ou outro lado – segundo interesses próprios. E, de acordo com esses mesmos interesses, mudavam seu apoio durante os confrontos.

Ocupação francesa

Em 1555, os franceses invadiram o Rio de Janeiro e fundaram a França Antártica, estabelecendo-se na baía de Guanabara. Ali habitavam índios Tamoio e Maracajá. Estes últimos, por sua rivalidade com os Tamoio, deslocaram-se para o Espírito Santo. Acredita-se que uma parte do grupo tenha originado os Temiminó, liderados por Arariboia.

Reprodução/Ministério da Marinha, Brasília, DF

Em 1565, Estácio de Sá, sobrinho do governador-geral Mem de Sá, parte de São Vicente para lutar contra os franceses no Rio de Janeiro. Pintura de Benedito Calixto, 1913.

Arariboia

Líder do povo Temiminó, aliou-se aos portugueses na luta pela expulsão dos franceses da baía de Guanabara. Sob seu comando, os indígenas ajudaram a frota de Estácio de Sá a recuperar a região e a fundar a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro (atual Rio de Janeiro), em 1565. Com isso, os Temiminó garantiam também a derrota de seus antigos inimigos, os Tamoio, que haviam apoiado os franceses na guerra, e a reconquista de seu território. A expulsão definitiva dos franceses só ocorreria dois anos mais tarde, em 1567.

Atividades

Retome

1. No século XVI, os franceses invadiram as terras da América portuguesa em duas ocasiões. Em que locais eles se estabeleceram e quais foram as consequências dessas invasões?

2. Posteriormente, no século XVII, os holandeses se estabeleceram nas terras que hoje compreendem o Brasil, dominando, por certo período, áreas do atual Nordeste (em especial a região que ia do litoral do atual estado do Maranhão até a área que hoje corresponde a Sergipe).
   a) Com base em seus conhecimentos, reflita e responda: por que os holandeses optaram por ocupar aquela área?
   b) Quem foi o administrador do domínio holandês na América portuguesa? Cite alguns feitos de seu governo.
   c) Explique, em linhas gerais, o que foi a Insurreição Pernambucana.
   d) Por que, depois da década de 1660, os lucros da produção de açúcar no Nordeste diminuíram?

3. Como vimos na seção *Pontos de vista* (p. 94-95), historiadores como João Luis Fragoso e Manolo Florentino analisaram aspectos da dinâmica do mercado interno da América portuguesa. Com base nas ideias dessa seção e no conteúdo do capítulo, cite algumas atividades que demonstram a existência de um certo dinamismo econômico e comercial na América portuguesa.

4. Observe o mapa intitulado "A ocupação do nordeste e da região amazônica (séculos XVI-XVIII)", localizado na página 96.
   a) Com base nas informações do mapa, explique de que modo a pecuária promoveu a ocupação do sertão.
   b) Por que os portugueses fundaram fortalezas no norte e nordeste, especialmente a partir do fim do século XVI? Consulte, no mapa, a que cidades atuais essas fortalezas deram origem.

5. Observe novamente o mapa intitulado "O bandeirismo e o ataque às missões jesuíticas (século XVII)", localizado na página 98.
   a) Quais eram os principais objetivos das entradas ou bandeiras?
   b) De acordo com as informações do mapa, de onde partiam as bandeiras?
   c) Por que grande parte das bandeiras atacava missões jesuíticas, como é mostrado no mapa?
   d) O mapa mostra as rotas de algumas bandeiras. Ao observar o trajeto dessas rotas, explique a relação entre as atividades das bandeiras e a expansão do território português na América.

Pratique

6. Estudos contemporâneos têm apontado a necessidade de discutir o "mito dos heróis bandeirantes", como vimos na seção *Para saber mais* da página 98. Agora, você e seus colegas vão analisar e comparar imagens para refletir um pouco mais a respeito desse tema.
   a) Reúnam-se em grupos de três colegas. Observem a imagem a seguir e leiam o texto que a acompanha.

Retrato de Domingos Jorge Velho produzido por Benedito Calixto em 1903. O bandeirante Domingos Jorge Velho participou dos combates durante a chamada Guerra dos Bárbaros e liderou as forças que destruíram o Quilombo dos Palmares no final do século XVII. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

> [...] Domingos Jorge Velho foi representado segundo os cânones dos retratos monárquicos de tradição francesa. A pose clássica de Luís XIV foi referida e reelaborada pelo pintor paulista, sem que tal aspecto fosse questionado, ou mencionado, por nenhum de seus interlocutores.
>
> MARINS, Paulo César Garcez. Nas matas com pose de reis: a representação de bandeirantes e a tradição da retratística monárquica europeia. *Revista do IEB*, n. 44. p. 77-104. Fev. 2007. Disponível em: <www.revistas.usp.br/rieb/article/view/34563>. Acesso em: 30 jan. 2016.

   b) O artista Benedito Calixto (1853-1927) produziu esse retrato do bandeirante Domingos Jorge Velho em 1903, ou seja, muito tempo depois do período em que o retratado viveu. De acordo com o texto de Paulo César Garcez Marins, esse retrato segue os "cânones dos retratos monárquicos de tradição francesa". Que argumento ele usa para justificar essa afirmação?

c) Comparem o retrato de Domingos Jorge Velho com o retrato de Luís XIV na página 83 deste volume. Em que posição os dois personagens foram retratados?

d) Há alguma semelhança entre os dois retratos (nas vestimentas, no enfoque, na atitude do retratado)? Expliquem.

e) Com base na comparação entre as duas imagens, realizada por vocês, expliquem qual teria sido a intenção de Benedito Calixto ao produzir o retrato do bandeirante Domingos Jorge Velho. Para complementar a resposta, relacionem suas conclusões com as informações da seção *Para saber mais*, na página 98 deste capítulo.

Analise uma fonte primária

7. Entre os artistas que faziam parte da comitiva de Maurício de Nassau, no período da ocupação holandesa de Pernambuco, estava Albert Eckhout (c. 1610-1666), pintor e desenhista. Echkout permaneceu no nordeste entre os anos de 1637 e 1644. Nesse período, realizou registros artísticos da fauna e da flora do local e produziu diversos retratos de habitantes do Brasil no século XVII.

O retrato ao lado, produzido por Eckhout, apresenta uma mulher indígena do grupo Tupi. Para analisar esse quadro, é importante ter em mente o contexto em que ele foi produzido e a mentalidade europeia a respeito dos indígenas americanos no século XVII. Durante muito tempo, os colonizadores dividiam os indígenas das terras do atual Brasil em dois grupos genéricos. Os chamados de Tupi viviam no litoral e tinham maior contato com os portugueses. Já os chamados de tapuias viviam no interior, no sertão. Os Tapuia tiveram menor contato com os colonizadores e, para os europeus, esses indígenas eram "agressivos", "bravos". Como vimos neste capítulo, a chamada Guerra dos Bárbaros se refere aos conflitos dos povos genericamente chamados de Tapuia e que viviam no Sertão nordestino. Esses povos, como vimos, eram pejorativamente chamados de "bárbaros":

> "Tapuias", para os tupis, eram todos os não tupis. Diferiam destes não só pela língua, mas por habitarem o sertão, o interior. Como os colonizadores se instalaram primeiro no litoral, foi com os tupis que se comunicaram e se misturaram antes. Por mais que também se dividissem em vários povos, alguns deles agressivos, os tupis eram os índios "conhecidos". Já os tapuias eram "os outros".
>
> GERONAZZO, Soraya. Muro do demônio. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 8 jul. 2009. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/muro-do-demonio>. Acesso em: 30 jan. 2016.

Índia tupi, de Albert Eckhout. Obra produzida em 1641.

a) Observe a imagem feita por Eckhout, intitulada *Índia tupi*. Faça uma pequena descrição da imagem, explicando de que modo a mulher indígena tupi foi retratada.

b) Considerando as diferenciações entre "tupis" e "tapuias" impostas pelos colonizadores, vistas no enunciado desta atividade, o que os objetos e a vestimenta da mulher indígena tupi podem indicar?

c) O que é mostrado no cenário da pintura (especialmente na paisagem à esquerda)? Qual teria sido a intenção do artista ao colocar esse cenário em uma obra retratando uma mulher tupi?

d) Considerando suas respostas aos itens anteriores, em que medida esta obra de Albert Eckhout poderia refletir o imaginário europeu a respeito dos indígenas americanos?

Articule passado e presente

8. Neste capítulo você estudou aspectos da expansão da colonização da América portuguesa e acompanhou a história de grupos indígenas do sertão. Você analisou, também, uma obra de arte de Albert Eckhout, que representa um indígena pelo olhar de um europeu. Agora, vamos refletir sobre como as populações indígenas brasileiras, na atualidade, estão conseguindo se representar e ser representadas. Leia a notícia a seguir e observe a imagem.

> A pioneira banda de rap Bro Mc's formada por índios da etnia Guarani Kaiowá denuncia com combativas rimas em guarani e português os problemas da aldeia localizada em terras ameaçadas pelo desmatamento ilegal.
>
> Quatro jovens nativos provenientes de um pequeno povoado próximo à cidade de Dourados, em Mato Grosso do Sul, começaram em 2008 a contar os conflitos cotidianos em uma região tomada pela poda ilegal que compromete a forma de vida ancestral.
>
> A ideia surgiu para canalizar as reivindicações e os conflitos da comunidade nativa da maior reserva urbana do Brasil, segundo explicaram os integrantes [...].
>
> Banda indígena do Mato Grosso do Sul faz *rap* sobre problemas. 17 dez. 2013. *Exame.com*. Disponível em: <http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/banda-indigena-do-mato-grosso-do-sul-faz-rap-sobre-problemas>. Acesso em: 1º fev. 2016.

a) O que os jovens indígenas citados no texto da notícia fazem para se representar e para serem ouvidos? O que eles pretendem mostrar ou denunciar?

b) Cranio representa o indígena no ambiente urbano. Em sua opinião, o que esse artista pretende mostrar ou denunciar?

c) Com base na notícia e na imagem do grafite, responda: em sua opinião, qual é a importância da representatividade e da comunicação visual nas lutas e denúncias indígenas?

O artista Fabio de Oliveira Parnaiba, conhecido como Cranio, tem se destacado no cenário do grafite brasileiro e mundial. Ele optou por utilizar, como símbolo de sua produção, a figura de um indígena brasileiro, pintado em tons de azul. Seus trabalhos são reconhecidos mundialmente e Cranio tem grafites exibidos não só na cidade de São Paulo como em Londres, Berlim e Los Angeles. Na imagem, o desenho de um índio declamando versos da canção "Diário de um detento", de autoria do grupo brasileiro de *rap* Racionais MC's.

Cranio/ www.cranioartes.com

CAPÍTULO 8

A colonização espanhola e inglesa da América

Hemis/Alamy/Fotoarena.

A Nação Navajo é um Estado soberano semiautônomo nos Estados Unidos. Seus cerca de 300 mil membros ocupam a maior reserva indígena do país, localizada em áreas dos estados de Arizona, Utah e Novo México. Entre as instituições da Nação Navajo estão um sistema jurídico, um legislativo e um executivo. Eles também contam com escolas e serviços de saúde. Não possuem uma constituição, mas, sim, uma série de códigos que definem sua organização social. Porém, a maior parte dos membros da Nação Navajo sofre, hoje, com desemprego, pobreza e falta de oportunidades. Na imagem, Festival da Nação Navajo durante o Pow Wow, competição de dança que reúne indígenas e não indígenas para homenagear a cultura dos povos indígenas norte-americanos. Foto de 2014.

Os processos de colonização da América inglesa e da América espanhola foram marcados pela destruição dos modos de vida da população indígena. É possível que os traumas da colonização ainda persistam para os povos nativos americanos?

1 A conquista e a ocupação espanhola da América

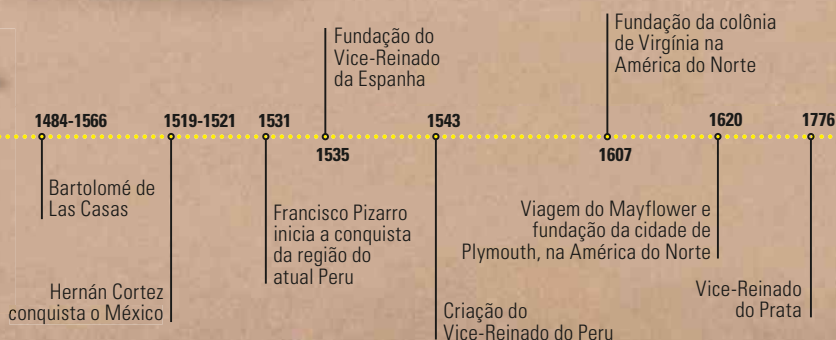
A conquista da América significou a dizimação de grande parte dos povos nativos e a desintegração de sua cultura. Ali, os conquistadores europeus revelaram uma severa intolerância em relação aos diferentes modos de viver e de ver o mundo das populações ameríndias. Vimos alguns desses aspectos na América conquistada pelos portugueses e também nas áreas conquistadas pela Espanha e pela Inglaterra.

As diferenças culturais e ideológicas dos colonizadores e dos colonizados geraram diversos choques violentos e múltiplas formas de dominação, composição e resistência.

A integração da América ao contexto europeu ocorreu por meio do colonialismo mercantilista. Entre as colônias e as metrópoles foi estabelecido um conjunto de normas que regulamentou suas relações – chamado por muitos de **pacto colonial**. Segundo essas normas, as metrópoles exerceriam o monopólio sobre tudo o que as colônias importassem ou exportassem – o "exclusivo comercial". Outro princípio estabelecia que, enquanto a metrópole se concentrava no comércio, mais lucrativo, a colônia se dedicaria à produção de gêneros agrícolas e à extração de recursos naturais. Dessa forma, a ideia de "pacto" aqui deve ser considerada mais uma relação de subordinação.

All Canada Photos/Alamy/Fotoarena

Vendedora ambulante em Cuzco, no Peru. A cidade foi a capital do Império Inca. Foto de 2014.

De Agostini Picture Library/Granger/Fotoarena

Quando os espanhóis chegaram à América, diferentemente dos portugueses, encontraram uma vasta região de prata e ouro a ser explorada. A gravura ilustra a cidade de Potosí, na atual Bolívia, que revelou uma imensa mina de prata no interior de sua montanha, motivo pelo qual logo se tornou a cidade mais populosa do Novo Mundo entre os séculos XVI e XVII.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

Os europeus viam na América um vantajoso comércio colonial, fundamental para a prosperidade das metrópoles e para a manutenção de um Estado centralizado e forte. Submetendo os nativos e explorando seu trabalho, exterminaram grande parte das populações nativas, o que causou o declínio de povos como os incas da América do Sul e os astecas do México.

Durante séculos, várias civilizações se desenvolveram no continente. Calcula-se que, em fins do século XV, perto de 100 milhões de indígenas, pertencentes a diversos grupos étnicos, ocupavam a América. Na Mesoamérica, região que vai do México à Costa Rica, sucederam-se civilizações como as dos olmecas, dos toltecas, o Império Teotihuacán e as sociedades maia e asteca.

Por volta do século XII, na região da cordilheira dos Andes, especialmente nos territórios dos atuais Peru e Bolívia, diversos grupos quíchuas foram reunidos sob o vasto **Império Inca**, que tinha como centro a cidade de Cuzco e era herdeiro da cultura de civilizações precedentes. Liderados por um imperador que, além de chefe militar, era considerado um deus na terra, o "filho do sol", os incas conheceram seu auge entre os séculos XV e XVI, até a chegada dos espanhóis à região, em 1531.

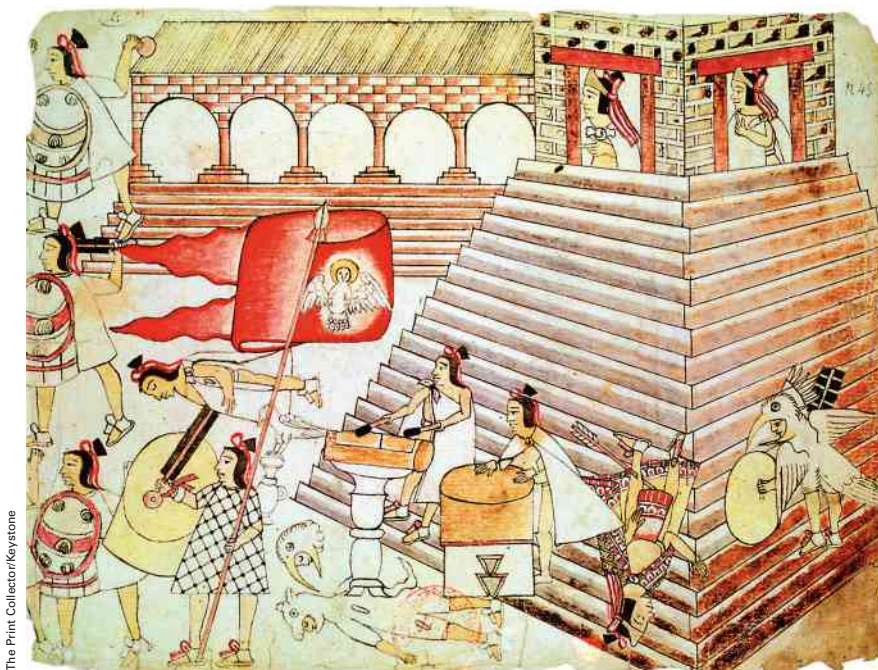
Em 1525, antes da chegada dos espanhóis, a morte do imperador inca Huayna Cápac anunciou uma violenta disputa entre seus dois filhos, Huascar (c. 1491-1533) e Atahualpa (c. 1502-1533), abalando o poder central do império. Foi em meio a esse quadro que as tropas espanholas sob o comando de Francisco Pizarro (c. 1476-1541), vistas como aliadas pelos homens de Huascar, capturaram Atahualpa, em Cajamarca. Na mesma época, os exércitos de Atahualpa prenderam, em Cuzco, o líder Huascar.

Essa situação insólita em que Huascar era prisioneiro de Atahualpa, que, por sua vez, era prisioneiro de Pizarro, durou quase um ano. Em 1533, Huascar foi assassinado e Atahualpa, condenado à morte por Pizarro. A dominação espanhola, contudo, encontrou ainda uma forte resistência inca que durou mais de quarenta anos, até a morte do último imperador, Túpac Amaru, em 1572.

A civilização maia, cujo centro era a península de Iucatã, na região sudeste do atual México, teve seu apogeu entre os séculos III e X. Organizava-se em cidades-Estado, cujo domínio político e social, de caráter hereditário, era exercido por uma elite religiosa e militar. Em torno de mais de cinquenta centros urbanos, havia aldeias de camponeses submetidos à servidão coletiva.

Com mais de dois milhões de habitantes, a civilização maia foi responsável pela criação de um sofisticado sistema de escrita e desenvolveu diversos calendários. Pouco se sabe sobre as causas de seu declínio. Suas cidades foram abandonadas e, na época da chegada dos espanhóis, já não existia uma civilização maia organizada.

A civilização asteca foi a mais grandiosa das civilizações da Mesoamérica e reunia uma população estimada em 15 milhões de habitantes. Tinha por capital a cidade de Tenochtitlán (atual Cidade do México), fundada em 1325. Entre 1519 e 1521, porém, a sociedade asteca foi conquistada e destruída pelos espanhóis comandados por Hernán Cortez (1485-1547).

The Print Collector/Keystone

Reprodução de gravura, de autoria desconhecida, representando guerreiros astecas defendendo o templo de Tenochtitlán contra os conquistadores (1519-1521).

A colonização espanhola

A ideia de expansão da fé católica por meio da conversão dos indígenas foi utilizada por espanhóis e portugueses como justificativa para a exploração da América. Até o final do século XVI, os espanhóis já haviam subjugado os grandes impérios Inca e Asteca, por força de sua ganância, superioridade técnica militar (uso de armas de fogo e cavalos, até então desconhecidos na América) e até mesmo habilidade política, fazendo e desfazendo alianças, jogando os povos indígenas uns contra os outros. As doenças europeias, para as quais o organismo dos nativos não tinha defesa imunológica – como sarampo, gripe e varíola –, também foram responsáveis pelo extermínio de grande número de ameríndios.

A violência dos espanhóis contra os nativos, tidos por eles como inferiores, é assim descrita pelo frade dominicano espanhol Bartolomé de Las Casas (1484-1566):

> [Os espanhóis] entravam nas vilas, burgos e aldeias, não poupando nem as crianças e os homens velhos, nem as mulheres grávidas e parturientes, e lhes abriam o ventre e as faziam em pedaços como se estivessem golpeando cordeiros fechados em seu redil. Faziam apostas sobre quem, de um só golpe de espada, fenderia e abriria um homem pela metade, ou quem, mais habilmente e mais destramente, de um só golpe lhe cortaria a cabeça, ou ainda sobre quem abriria as entranhas de um homem de um só golpe. Arrancavam os filhos dos seios da mãe e lhes esfregavam a cabeça contra os rochedos. [...] Faziam certas forcas longas e baixas, de modo que os pés tocavam quase a terra, um para cada treze, em honra e reverência de Nosso Senhor e de seus doze Apóstolos (como diziam) e deitando-lhes fogo, queimavam vivos todos os que ali estavam presos. Outros, a quem quiseram deixar vivos, cortaram-lhes as duas mãos e assim os deixavam.
>
> LAS CASAS, Bartolomé de. *O paraíso destruído*: brevíssima relação da destruição das Índias. 6. ed. Porto Alegre: L&PM, 1996. p. 30.

Durante os séculos XVI e XVII, os espanhóis se concentraram na extração de metais preciosos (ouro e prata) dos atuais México e Peru, o que denotava o caráter de exploração das colônias hispânicas. Cumpriam-se os objetivos das práticas mercantilistas, com a transferência das riquezas coloniais para a metrópole espanhola. Além da exploração mineira, o comando metropolitano também distribuiu terras aos colonizadores, formando as ***haciendas***, típicas da região que corresponde ao atual Chile e de algumas áreas mexicanas. As *haciendas* eram grandes propriedades, trabalhadas por nativos, nem sempre dedicadas à monocultura. Assim como na América portuguesa, também na América espanhola surgiram outras formas de propriedade agrícola, muitas dedicadas ao consumo interno da área colonial.

Para explorar as minas, os espanhóis adotaram a **mita**, forma de trabalho que já existia no Império Inca. Sob a mita, os indígenas eram retirados de sua comunidade e obrigados a extrair minérios para os conquistadores em troca de uma remuneração **irrisória**. O uso da mão de obra indígena arruinou a estrutura comunitária dessa população, contribuindo também para dizimá-la – vitimada pelas péssimas condições de trabalho nas minas.

irrisória: insignificante, pequena.

Trabalhando nas minas de ouro de Potosí, atual Bolívia, gravura de Theodore de Bry, século XVI.

Leituras

O escritor Eduardo Galeano descreve o funcionamento da mita nas minas de prata de Potosí, cidade da atual Bolívia.

Mita

Os índios entravam nas profundidades, e ordinariamente eram retirados mortos ou com cabeças e pernas quebradas, e nos engenhos todo o dia se machucavam. Os mitayos retiravam o minério com a ponta de uma barra e o carregavam nas costas, por escadas, à luz de uma vela. Fora do socavão, moviam enormes eixos de madeira nos engenhos ou fundiam a prata no fogo, depois de moê-la e lavá-la.

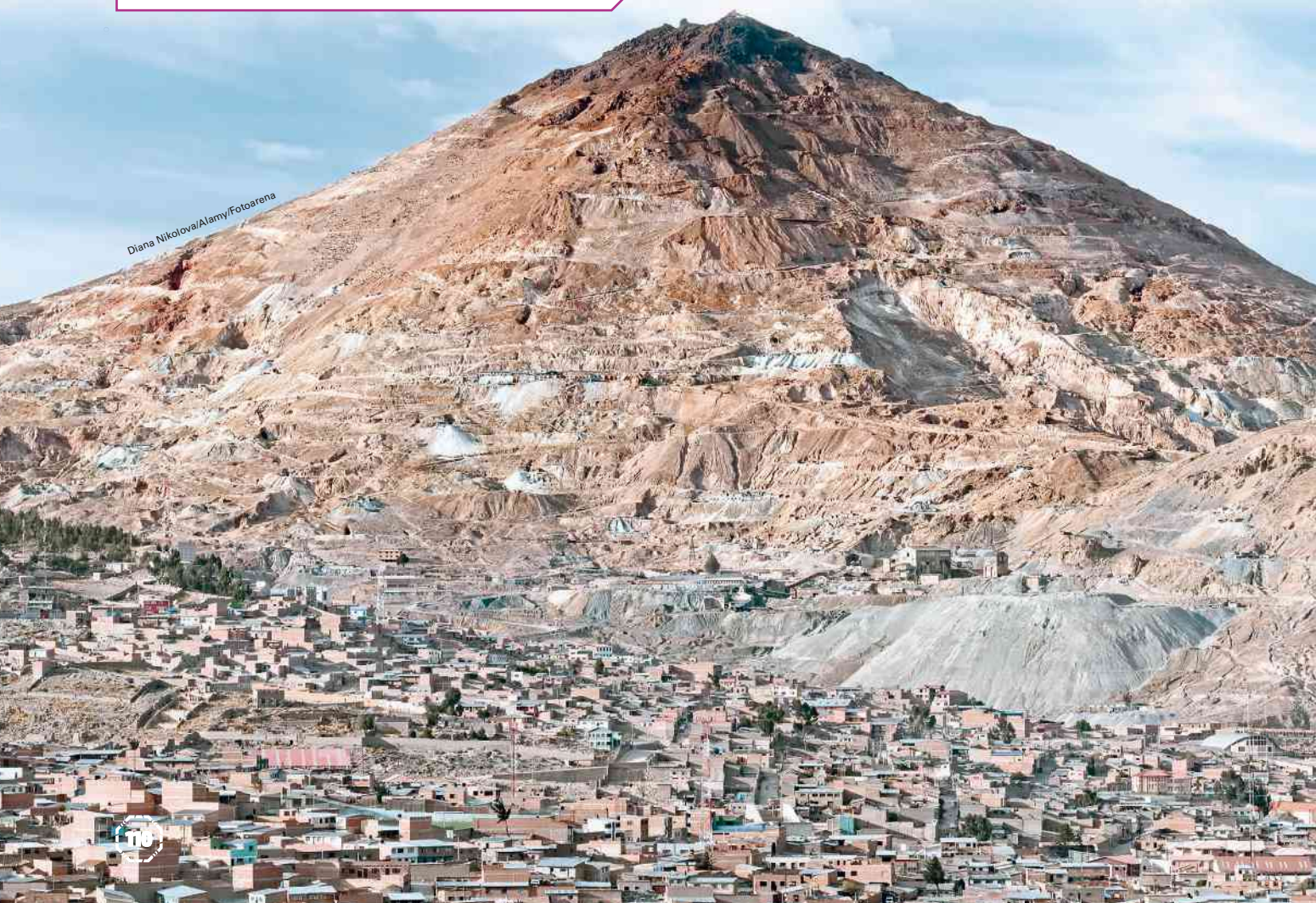
A mita era uma máquina de triturar índios. O emprego do mercúrio para extração de prata por amálgama envenenava tanto ou mais do que os gases tóxicos do ventre da terra. Fazia cair o cabelo, os dentes, e provocava tremores incontroláveis.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. p. 52.

Outra forma de exploração do trabalho foi a ***encomienda***. Por esse sistema, o rei da Espanha, por meio dos administradores coloniais, distribuía a *encomenderos*, obrigatoriamente espanhóis estabelecidos na América, o direito de explorar o trabalho de indígenas em troca de oferecer-lhes uma educação cristã.

Os indígenas submetidos ao trabalho para enriquecer os espanhóis eram os sobreviventes da conquista, pois na derrubada dos impérios, sobretudo asteca e inca, milhões de nativos morreram. As estimativas mais conservadoras calculam 10 milhões de mortos, e as mais pessimistas falam em algumas dezenas de milhões, só no período de instalação do poder espanhol.

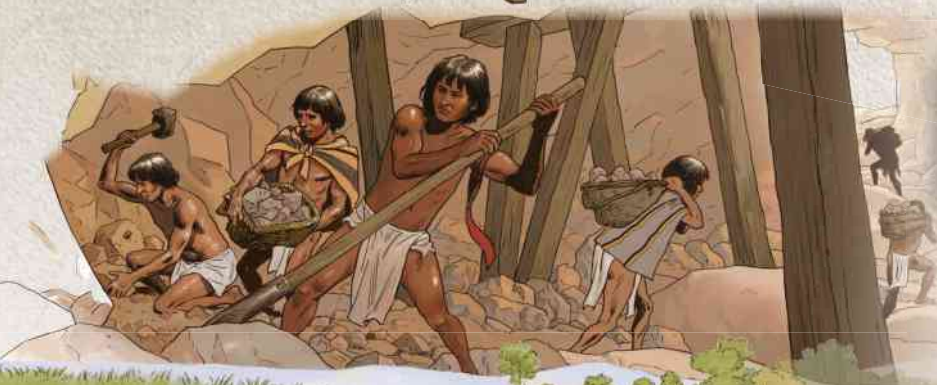
Diana Nikolova/Alamy/Fotoarena

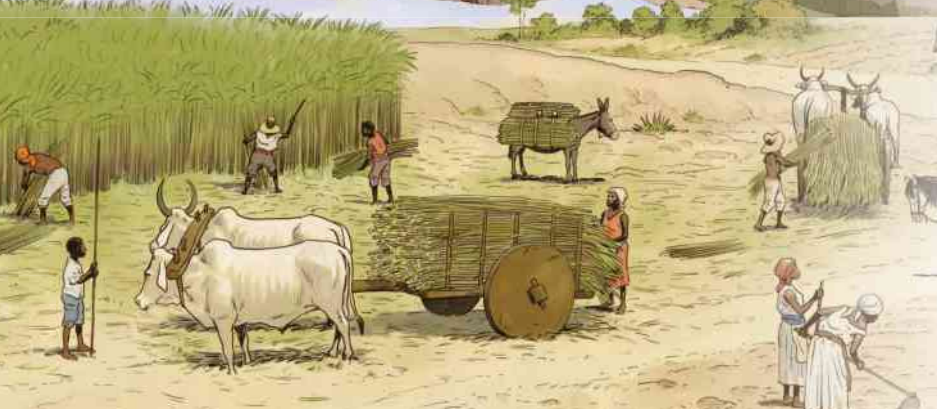
Em fotografia de 2012, Cerro Rico, montanha localizada na cidade de Potosí, atual Bolívia, área que já foi o maior depósito de prata do mundo. Prata, estanho e zinco foram extraídos pela primeira vez dessa localidade por indígenas forçados pelos espanhóis a trabalhar em condições tão degradantes que Cerro Rico ficou conhecida como "a montanha que come homens".

Sociedade colonial espanhola na América

***Chapetones*:**
espanhóis provenientes da metrópole que cuidavam da administração, da justiça, do clero e do exército.

***Criollos*:**
a aristocracia colonial, formada por homens brancos, descendentes de espanhóis, porém nascidos na América. Eram grandes proprietários de terra ou dedicavam-se ao comércio. Politicamente, detinham um espaço de atuação em âmbito local, uma vez que exerciam o controle sobre as câmaras municipais (os chamados *cabildos* ou *ayuntamientos*).

Mestiços:
nascidos da união de espanhóis com indígenas. Eram trabalhadores livres.

Indígenas:
diferentemente dos mestiços, os indígenas estavam submetidos à mita e à *encomienda*.

Escravizados:
havia um limitado número de escravizados africanos, em sua maioria concentrados na região do Caribe.

Ilustrações: Rodval Matias/Arquivo da editora

De início, os conquistadores com a função de efetivar a dominação em nome da Coroa receberam o título de *adelantados* e vários privilégios. Com o sucesso dos negócios, todo o gerenciamento da colonização passou a ser feito na Espanha, a cargo da **Casa de Contratação**, criada em 1503 e completada em 1511, com a criação das **Audiências** – com o objetivo de fiscalizar os colonos – e, em 1524, pelo **Conselho das Índias**, órgão responsável pelas decisões administrativas e pela escolha de representantes espanhóis da administração – os ***chapetones***. Em 1535 foi fundado o primeiro vice-reinado – **Vice-Reinado de Nova Espanha** –, seguindo-se a fundação em 1543 do **Vice-Reinado do Peru**, e outros, seguidos depois pelas **Capitanias Gerais**, sob controle do Conselho das Índias. Na colônia, cada *ayuntamento*, mais tarde chamado de *Cabildo* – um tipo de câmara municipal que fiscalizava os colonos e as propriedades públicas –, se responsabilizava pela administração das cidades. Os grandes proprietários de terras nascidos na Espanha e os *criollos*, descendentes de espanhóis nascidos na América, formavam a elite colonial espanhola. Várias outras autoridades completavam a ordem administrativa colonial.

A atividade comercial e a arrecadação de impostos eram realizadas pela Casa de Contratação, que, para melhor controlar o comércio colonial, instituiu o regime de "porto único". Por esse regime, somente um porto espanhol – de início o de Sevilha, onde ficava a sede da instituição – faria o comércio com a América. No Novo Mundo, os portos autorizados a realizar o comércio externo com a metrópole eram os de Veracruz (México), Porto Belo (Panamá) e Cartagena (Colômbia). O sistema garantia o controle da metrópole sobre tudo o que entrava e saía das colônias.

A apropriação do espaço urbano

Para a conquista da América, os espanhóis não fizeram uso apenas da violência física, contaram também com vários outros mecanismos para subjugar as populações nativas. À imposição da fé cristã e dos hábitos europeus juntaram-se a destruição de objetos, templos e ídolos indígenas, além da renomeação das terras e locais tomados pelos conquistadores.

Os espanhóis encontraram na América cidades sofisticadas, cuja área central era dominada por templos e palácios do governo, sede de um poder ao mesmo tempo político e religioso.

A América espanhola (séculos XVI-XVIII)

Adaptado de: ATLAS da história do mundo. São Paulo: *Folha de S.Paulo*, 1995. p. 161.

No mapa acima, divisão política da América espanhola antes das guerras de independência. De início, os espanhóis dividiram seus domínios americanos em dois vice-reinos: o de Nova Espanha (ao norte do atual Panamá) e o do Peru (toda a parte do Panamá para o sul). No século XVIII, o Vice-Reinado do Peru foi subdividido em Peru, Nova Granada e Prata. Completando a administração espanhola, foram criadas também as capitanias gerais.

A apropriação dos monumentos religiosos pelos espanhóis era dotada de importante aspecto simbólico: é bem conhecida a iniciativa de Hernán Cortez, conquistador dos astecas, de plantar uma cruz no alto do principal templo em forma de pirâmide de Tenochtitlán, capital do império. Dessa forma ele dava à conquista um sinal visível e aparentemente incontestável, no centro do espaço urbano.

A fundação de cidades na América espanhola desenvolveu-se precocemente (ao contrário da América portuguesa, na qual a urbanização só foi expressiva a partir do século XVIII, notadamente na área mineradora, como veremos). Nas palavras do historiador Richard Morse, a fundação de uma cidade era um ato litúrgico, que santificava a terra recém-apropriada. Mais do que um mero exercício de cartografia, o planejamento urbano era um veículo para o transplante de uma ordem social, política e econômica, e exemplificava o "corpo místico" que estava no centro do pensamento político ibérico.

O plano em grade (quadriculado, com ruas se cruzando em ângulo de noventa graus, na forma de tabuleiro de xadrez) foi usado em larga escala na América espanhola: o centro, ocupado pela praça central (ou "praça das armas"), ocupava um quadrilátero. Essa disposição refletia a necessidade de ordem e um projeto burocrático de simetria: igreja, palácio de governo e prisão deveriam dominar o espaço central da cidade.

Dubassy/Shutterstock/Glow Images

O Zocalo, praça central na Cidade do México. À esquerda, a Catedral; à direita, o palácio Nacional, sede de governo. Ainda voltados para a praça: o *ayuntamiento* (antiga Câmara Municipal colonial) e a Suprema Corte de Justiça.

Leituras

O nome **América Latina** tornou-se popular para designar o território das colônias conquistadas, predominantemente, por metrópoles cujas línguas oficiais eram uma variação do **latim** (português, espanhol e francês). O texto abaixo trabalha a concepção de América Latina para além de seu nome. Confira-o.

A construção do conceito de América Latina

[...] desde a segunda metade do século XIX, por iniciativa do colombiano José Maria Torres Caicedo, América Latina é o nome como passou a ser designada a parte desse continente [no qual] nos cabe viver. Não **olvidemos** que os espanhóis designavam essa região por Índias Ocidentais que, diga-se de passagem, abrangia uma vasta região que ia desde o Caribe, passava por México e Peru e suas áreas adjacentes, e ia até as Filipinas, terra de Filipe [...].

olvidemos: esqueçamos.

Assim, o nome América foi enunciado pelas elites criollas para se afirmar com/contra as metrópoles europeias, a geografia aqui servindo para afirmar uma territorialidade própria que se distinguia das metrópoles europeias, e o nome América Latina afirmado por José Maria Torres Caicedo, com seu poema *Las Dos Américas*, publicado em 1856, para nominar o que Bolívar já havia denunciado em 1826 contra a Doutrina Monroe (1823), inscrevendo assim a distinção entre uma América Anglo-saxônica e uma Latina que, mais tarde, levaria José Martí a falar de "nuestra América". Enfim, um anti-imperialismo precoce distingue as duas Américas.

Ora, América Latina ainda é uma América que se vê europeia – latina – e, com isso, silencia outros grupos sociais e nações que longe estavam da latinidade, a não ser sofrendo seus desdobramentos imperiais que tão marcadamente caracterizam a tradição eurocêntrica. Afinal, nos dirá Walter Mignolo, foi a latinidade e não a africanidade ou a indianidade que se impôs como nome do subcontinente.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; PEREIRA, Edir Augusto Dias. De América Latina, de Abya Yala, de América Mestiça, de América *Criolla* e de suas contradições. In: *ALAI – América Latina en Movimiento*, 23 set. 2009. Disponível em: <http://alainet.org/active/33221>. Acesso em: 27 jan. 2016.

Atividades

Retome

1. Muitos estudiosos deram o nome de pacto colonial ao conjunto de normas que organizou as relações entre colônias e metrópoles. Por que a concepção de "pacto", naquele contexto, pode ser relacionada à ideia de subordinação?

2. Identifique e comente alguns dos fatores que possibilitaram a conquista da América pelos espanhóis e o extermínio de grande número de ameríndios nesse processo.

3. Ao longo dos séculos XVI e XVII, a colonização espanhola da América foi marcada pela extração de metais preciosos em grande escala.

   a) Quais eram as formas de trabalho adotadas pelos espanhóis na América?

   b) Em que medida essas formas de trabalho destruíram as formas de vida da população nativa dos antigos habitantes da América?

4. Qual era a função da Casa de Contratação? Explique quais eram as medidas que esse órgão tomava para controlar o comércio nas colônias americanas.

5. Observe o mapa "A América espanhola" na página 112. Com base nas informações do mapa, identifique e comente a organização política da América espanhola.

6. No processo de conquista da América, era comum que os espanhóis destruíssem templos e objetos ligados às crenças religiosas e espirituais dos povos indígenas. Essa destruição tinha um caráter simbólico. Explique essa prática relacionando-a às demais ideias que serviam para justificar a colonização espanhola e a dominação das populações indígenas da América.

Pratique

7. Os trechos a seguir foram escritos pelo filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov. Em sua obra, Todorov estuda a conquista da América (especialmente das regiões do atual México e do Caribe) com base na perspectiva do encontro de culturas e da noção do "outro", daquele que é estranho ou diferente. Leia com atenção.

Trecho 1

O que Cortez quer, inicialmente, não é tomar, mas compreender; são os signos que interessam a ele em primeiro lugar, não os referentes. Sua expedição começa com uma busca de informação e não de ouro. A primeira ação importante que executa [...] é procurar um intérprete.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 143.

Trecho 2

É graças a esse sistema de informação, perfeitamente funcional, que Cortez consegue perceber rapidamente, e em detalhes, a existência de divergências internas entre os índios – fato que, como vimos, tem papel decisivo para a vitória final. Desde o início da expedição, está atento a qualquer informação desse gênero.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 148.

   a) Na visão do estudioso Todorov, em que o conquistador espanhol Hernán Cortez, ao chegar à América, estava interessado? O que Cortez fez para alcançar seu objetivo?

   b) Considerando as ideias de Todorov, como a compreensão a respeito dos indígenas americanos contribuiu para a conquista?

8. Na conquista da região que hoje corresponde ao México, empreendida por Hernán Cortez, a indígena Malinche (c. 1496-1529) teve papel significativo. Malinche foi uma das vinte escravizadas indígenas entregues pelo povo de Tabasco aos conquistadores espanhóis, em 1519. Com o tempo, Malinche aprendeu o espanhol, além de já possuir um bom conhecimento das línguas Maya e Nahuatl, o que fez com que se tornasse intérprete e guia de Hernán Cortez. Hoje, Malinche é vista como uma das poucas mulheres de destaque na história da conquista do México pelos espanhóis.

   Reúna-se com um colega e pesquisem, em livros e na internet, sobre a história de Malinche e as diferentes interpretações que a sociedade mexicana atual faz de sua trajetória. Escrevam um relatório com as informações encontradas e compartilhem-no com o restante da sala.

9. A história de Malinche foi romantizada na literatura. Escritores de diferentes períodos interpretaram sua trajetória de maneiras distintas. Com o auxílio de seu professor de História e de Língua Portuguesa, desenvolva um comentário que explique em que consiste o gênero literário chamado de romance histórico. Se necessário, faça uma pesquisa para complementar sua resposta.

2 A América inglesa

A ocupação da América do Norte pelos ingleses distinguiu-se da colonização ibero-americana em vários aspectos. Na América do Norte, o processo de colonização ocorreu mais tarde – a partir, principalmente, do fim do século XVI – e teve um caráter parcialmente espontâneo. Além disso, as próprias características físicas do litoral norte-americano eram diferentes, por se tratar de uma região não tropical e sem metais preciosos.

Na Inglaterra, a rainha Elizabeth I (1533-1603), que governou de 1558 a 1603, estimulou a construção naval e o comércio marítimo, no contexto da política mercantilista. O governo também apoiava outro tipo de presença inglesa no mar: no litoral do Caribe, os **corsários** ingleses saqueavam os galeões espanhóis repletos de metais preciosos que rumavam para a Europa.

corsários: assaltantes do mar cuja ação de pirataria era legitimada por uma Carta de Corso, documento pelo qual o governo de seu país o autorizava a atacar e saquear embarcações de países inimigos. Os piratas, em contrapartida, agiam por conta própria, sem a proteção do Estado.

Quando a Inglaterra se lançou à conquista colonial, no início do século XVII, o território da América tropical já era explorado por portugueses e espanhóis. Na América do Norte, era necessário disputar espaço com franceses, holandeses e espanhóis. Quando os ingleses chegaram, as regiões que hoje correspondem ao Arizona, à Flórida e ao Novo México já eram territórios da Espanha.

A criação de companhias de comércio na Inglaterra, nas quais o Estado apoiava a burguesia nacional, fortaleceu o grupo que tomaria a frente no estabelecimento de colônias no Novo Mundo. Fatores políticos – como a derrota da nobreza feudal por Henrique VII e Henrique VIII – e culturais – como o desenvolvimento de uma pequena burguesia com forte iniciativa econômica associada ao individualismo espiritual da teologia protestante – também foram importantes para a colonização da América inglesa. A Inglaterra ofereceu poucos recursos para promover a colonização, exigindo muito empenho dessa pequena burguesia. Assim, as colônias inglesas começaram pobres e sem gerar recursos importantes para a metrópole.

As primeiras tentativas colonizadoras ocorreram entre 1584 e 1587, quando foram enviadas três expedições inglesas à América do Norte, sob o comando do corsário britânico Walter Raleigh, que resultaram, porém, em fracasso, por causa da violenta reação dos povos nativos. Somente em 1607 a fundação da colônia de Virgínia, explorada por uma companhia de comércio, iniciou uma era de viabilidade econômica para a ocupação e exploração da região.

Um dos estímulos ao fluxo populacional da Inglaterra para a América do Norte foi o processo de **cercamento** das propriedades agrícolas inglesas, o que gerou grande excedente demográfico. Expulsas do campo e não encontrando espaço na economia urbana, muitas vítimas dos cercamentos rumaram para a América. Ao mesmo tempo, os crescentes conflitos políticos e religiosos na Inglaterra estimularam a emigração de protestantes, como os puritanos e os *quakers*, grupo dissidente dos calvinistas ingleses fundado no século XVII.

Litografia do artista estadunidense Howard Davie (1915) representando o desembarque de Walter Raleigh, acompanhado de soldados e colonos, na Virgínia, atual Estados Unidos, em 1584.

The Bridgeman/Keystone

A colonização não se deu de maneira uniforme em todos os territórios, mas apresentou-se com características bastante diferentes mais ao norte, em regiões como Connecticut, Massachusetts, Rhode Island e New Hampshire. Nessas regiões concentrava-se grande parte dos colonos que sofriam perseguição religiosa na Inglaterra.

O primeiro grupo destacado proveniente da Inglaterra desembarcou do navio Mayflower em 1620 e fundou a cidade de Plymouth, em Massachusetts – núcleo inicial da **Nova Inglaterra**, região que englobava essas colônias. Mais tarde, a Nova Inglaterra participou do comércio triangular entre a América, a Europa e a África: ali, os comerciantes fabricavam rum com o melaço obtido nas Antilhas para trocar por africanos escravizados e vendê-los nas colônias de exploração do sul e nas colônias do Caribe.

Nessa região norte, a economia se baseava na pequena propriedade rural familiar. Embora houvesse trabalho escravo, era bem menor do que no Sul. A produção agrícola era diversificada e estava voltada para o mercado interno. Nas cidades, crescia a construção naval de embarcações destinadas ao comércio marítimo. Por todas essas características, as colônias dessa região foram chamadas de **colônias de povoamento**.

Entre o norte e o sul, as colônias centrais (Nova York, Pensilvânia, Nova Jersey e Delaware), cuja população era formada por imigrantes de diversas regiões da Europa, dedicavam-se em sua maior parte à agricultura. Havia nessa região tanto pequenas propriedades quanto grandes latifúndios.

Sea of Liberty Collection/<seaofliberty.org>

Plantação de tabaco, xilogravura de autoria desconhecida produzida em 1700, aproximadamente.

As Treze Colônias inglesas

Na região da Virgínia, os primeiros núcleos de produção se dedicaram ao cultivo de tabaco, produto largamente consumido na Europa. Mais tarde, também foram produzidos corante índigo (anil), arroz e algodão. Outras colônias se transformaram em grandes centros de produção agrícola, como Geórgia, Carolina do Norte, Carolina do Sul e Maryland.

Essas colônias, situadas ao sul do território inglês da América do Norte, têm sido consideradas genericamente **colônias de exploração**, assemelhando-se às colônias portuguesas, no sentido de terem sua economia baseada no regime de ***plantation*** (latifúndio monocultor em regime de trabalho escravo e cuja produção estava voltada para o mercado externo).

As Treze Colônias inglesas em solo americano no fim do século XVIII

Banco de imagens/Arquivo da editora

As Treze Colônias da América do Norte, fundadas na região litorânea, tinham características econômicas diferentes entre si.

Adaptado de: FRANCO JR., Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de O. *Atlas História geral*. São Paulo: Scipione, 2000. p. 41.

Vivendo naquele tempo

A vida dos primeiros colonos

Em meados de 1620 os primeiros colonos ingleses aportaram nas novas terras americanas. Eram 102 passageiros, contabilizando famílias e muitos jovens, todos calvinistas. Nas décadas seguintes, outras embarcações trouxeram novos colonos que tinham, em geral, o mesmo propósito – reconstruir suas vidas no novo território, livres da perseguição religiosa que os oprimia na Inglaterra.

Depois da perigosa travessia do Atlântico, começava, de fato, o grande desafio: deslocar-se do porto até as áreas rurais, construir casas, cuidar dos animais e das plantações, organizar a vida social e religiosa, fortalecer a comunidade por laços de matrimônio, amizade e negócios.

Além disso, era preciso fortificar os vilarejos para resistirem aos ataques indígenas – cujas terras haviam sido invadidas pelos novos colonos. Em certas situações, havia acordos e relações diplomáticas, especialmente nos primeiros anos, quando os colonos ainda eram grande minoria e não aparentavam riscos para os povos indígenas.

A organização das famílias era patriarcal, isto é, centrada no poder do pai/marido. As mulheres eram responsáveis pelo trabalho doméstico e pela produção de diversos artefatos de uso cotidiano, como as roupas e utensílios domésticos. Com seis, sete filhos, todos trabalhavam nas lavouras e ajudavam nas criações de animais.

A família era o centro das relações sociais e religiosas nas comunidades, especialmente nas zonas rurais, por isso, a maioria das mulheres se casava e acabava submetida ao controle dos maridos. As crianças eram introduzidas no mundo adulto por volta dos sete anos, quando aprendiam a ler e escrever e começavam a aprender algum ofício, em geral, seguindo a profissão do pai.

O trabalho era um princípio fundamental para a religião puritana, por isso, nas colônias não havia muito espaço para o lazer. Ainda assim, muitas comunidades organizavam festas coletivas, geralmente, associadas à construção de algum celeiro, ou um prédio público, como uma igreja ou um armazém para os grãos.

Pesquisas recentes têm demonstrado que muitos colonos tinham escravos, especialmente nas áreas urbanas e portuárias, como Nova York. Os escravos, a maioria africanos vindos do comércio com o Caribe, realizavam as tarefas consideradas pesadas, e trabalhavam, por exemplo como carregadores, mas também exerciam funções específicas, como as de carpinteiros, ferreiros e padeiros.

O primeiro Dia de Ação de Graças, óleo sobre tela de Jean Leon Gerome Ferris produzido em 1863. Reservar um dia para o agradecimento pelas boas colheitas era comum entre os puritanos, que trouxeram essa tradição à Nova Inglaterra. A primeira refeição que celebrava o Dia de Ação de Graças teria acontecido em 1621 e reunido peregrinos e indígenas. Essa narrativa transformou-se em um dos mitos de fundação dos Estados Unidos, e o Dia de Ação de Graças é celebrado até hoje. Entretanto, é importante salientar que o encontro entre ingleses e indígenas não foi tão pacífico quanto a imagem sugere: milhares de indígenas morreram devido às doenças trazidas pelos europeus, e suas terras foram sistematicamente usurpadas pelos recém-chegados.

The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Coleção Particular

Plantation de algodão localizada no Mississípi. Litografia colorida de William Aiken Walker, século XIX.

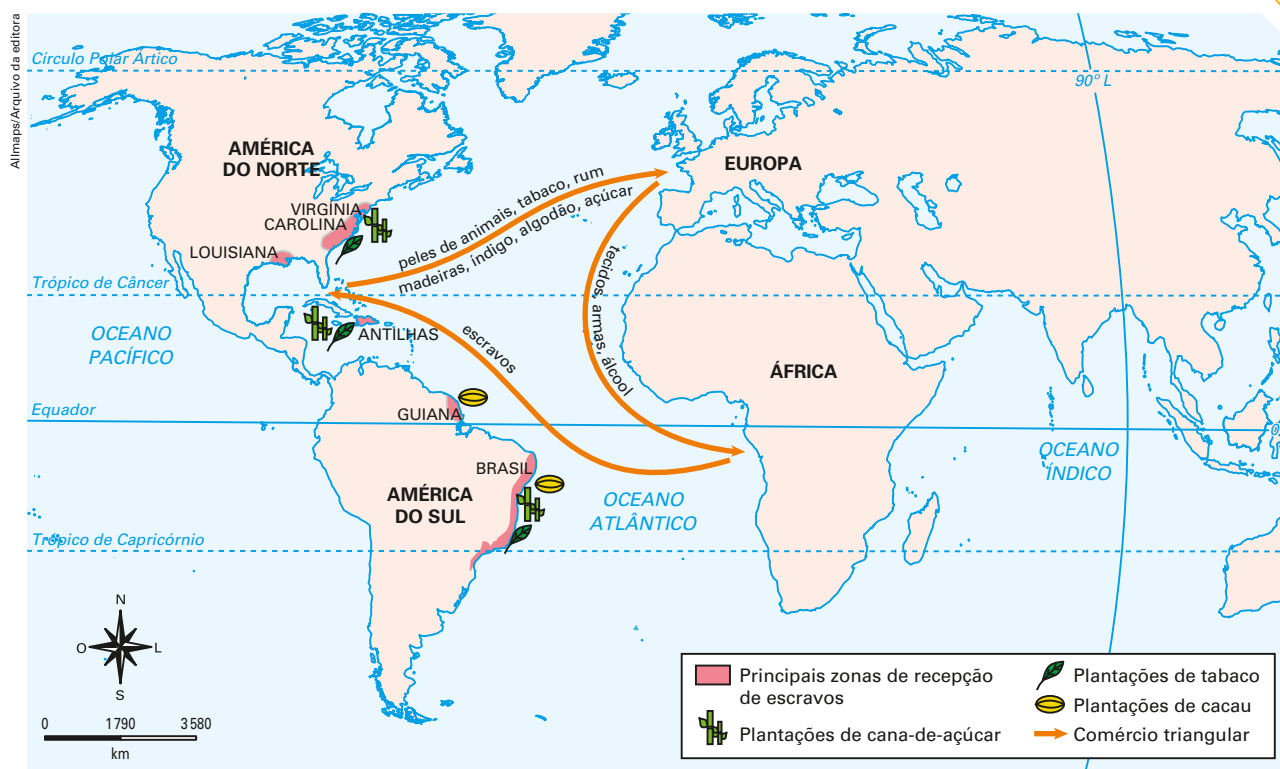
É importante observar que não se pode fazer uma separação rígida entre colônias de povoamento e colônias de exploração. Assim como na América ibérica, houve nas diversas colônias da América inglesa iniciativas de formação de núcleos de povoamento, nos quais a produção estava voltada para o consumo interno, e também atividades em que se utilizava mão de obra escrava e cuja produção estava voltada para o mercado externo.

A grande diferença entre ingleses e ibéricos em seus domínios americanos consistiu na forma como as Coroas metropolitanas se impuseram no processo de colonização. Diferentemente dos espanhóis e portugueses, a Coroa inglesa não exerceu uma fiscalização colonial intensiva no século XVII, em boa medida por causa de conturbações políticas internas, como a Revolução Puritana de 1641, a posterior guerra civil e a Revolução Gloriosa de 1688-1689. Sem um forte controle tributário, os colonos da América inglesa puderam dedicar-se a várias atividades produtivas e desfrutar de liberdade econômica e religiosa.

Mantendo poucos laços políticos e econômicos com a Inglaterra, as colônias do norte desenvolveram uma produção manufatureira e um comércio cada vez mais intensos e diversificados. A construção naval progrediu, tornando possível maior articulação entre as colônias, obtenção de itens externos e até comércio de longa distância, que envolvia o Caribe, a África e a Europa (veja o mapa abaixo).

O regime de *plantation* e o comércio triangular das colônias americanas

Adaptado de: KINDER, Hermann et al. *The Anchor Atlas of World History*. New York: Doubleday, 1974. p. 220-224.

Atividades

Retome

10. Leia a seguir uma afirmação do historiador Leandro Karnal:

> É impossível entender a colonização inglesa e suas particularidades se não levarmos em conta a situação da própria Inglaterra.
>
> KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2015. p. 31.

Considerando o trecho citado, faça o que se pede.

a) Quais eram as características do cenário econômico, político e religioso da Inglaterra no século XVII?

b) Relacione a situação interna inglesa daquele período ao processo de deslocamento populacional para a América do Norte.

11. Hoje, os estudiosos consideram que não se pode fazer uma separação tão rígida entre colônias de exploração e colônias de povoamento, já que atividades econômicas variadas eram exercidas em todas as colônias. De todo modo, havia aspectos que diferenciavam as colônias mais ao norte do território inglês na América das colônias do sul. Que aspectos eram esses? Por que essas colônias do norte receberam a denominação de **colônias de povoamento**?

Pratique

12. O texto a seguir foi escrito pelo historiador brasileiro Leandro Karnal e trata da educação formal nas colônias inglesas da América do Norte. Leia com atenção e responda ao que se pede.

> A educação formal adquiriu um caráter todo especial nas colônias [da América do Norte]. A existência de muitos protestantes colaborou para isso. Uma das origens da Reforma religiosa na Europa tinha sido a defesa da livre interpretação da Bíblia. Tal como Lutero traduzira a Bíblia para o alemão e os calvinistas para o francês em Genebra, os ingleses tinham várias versões do texto na sua língua, especialmente a famosa versão do rei James desde 1611.
>
> Essa preocupação levou a medidas bastante originais no contexto das colonizações da América. É certo que em toda a América espanhola houve um grande esforço em prol da educação formal. A universidade do México havia sido fundada em 1553 e havia similares em Lima e em quase todos os grandes centros coloniais hispânicos. No entanto, um sistema tão organizado de escolas primárias e a preocupação de que todos aprendessem a ler e escrever é algo mais forte nas colônias protestantes do Norte.
>
> Em 1647, Massachusetts publica uma lei falando da obrigação de cada povoado com mais de cinquenta famílias em manter um professor. [...] A educação será feita e paga por membros da comunidade.
>
> [...] Com essa preocupação, não é difícil imaginar o surgimento de várias instituições de ensino superior nas 13 colônias. Até 1764, estabeleceram-se nas colônias sete instituições de ensino superior. [...]
>
> O grande interesse pela educação tornou as 13 colônias uma das regiões do mundo onde o índice de analfabetismo era dos mais baixos [...] as 13 colônias tinham um nível de educação formal bastante superior à realidade dos séculos XVII e XVIII, seja na Europa ou no restante da América. Ainda assim, é inegável que havia mais alfabetizados brancos homens e ricos do que mulheres, negros, indígenas e pobres.
>
> KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2015. p. 47-50.

a) Segundo o historiador, que fator pode ter contribuído para o incentivo da educação formal nas colônias inglesas da América?

b) Ao comparar a educação formal na América espanhola e na América inglesa, a que conclusões esse historiador chega?

c) Considerando o que você já sabe a respeito da colonização ibérica, por que a educação formal, lá, era diferente da educação formal na América inglesa? Que fatores poderiam ter contribuído para isso? Justifique sua resposta.

d) Mesmo com a grande preocupação pela educação na América, havia pessoas que eram excluídas desse sistema? Comente utilizando argumentos do texto.

Analise uma fonte primária

13. John White (c. 1540-1593) foi um artista inglês que esteve na América do Norte entre 1584 e 1587. As aquarelas pintadas por John White na América constituem um registro das impressões dos europeus sobre a América do Norte no final do século XVI. Observe a imagem na página seguinte.

Corbis/Fotoarena/Museu Marítimo, Virgínia, EUA.

Gravura de John White, de cerca de 1590. Museu Marítimo da Virgínia, Estados Unidos.

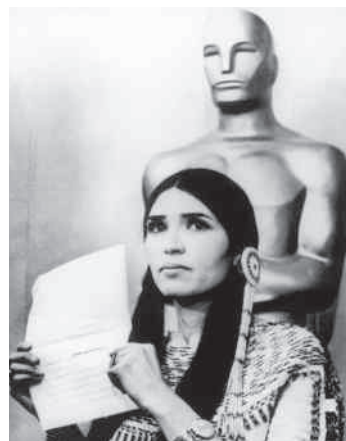
a) O que está sendo representado na obra? O que os indígenas estão fazendo e qual é o ambiente retratado?

b) Com base nos elementos visuais dessa obra de John White, que mensagem você diria que esse artista desejava passar a respeito dos povos americanos? Por quê?

Articule passado e presente

14. O Oscar é um evento que a Academia de Artes e Ciências Cinematográficas de Los Angeles, na Califórnia, promove para premiar as melhores produções cinematográficas de cada ano. Recentemente a cerimônia foi criticada pela ausência de mulheres, afrodescendentes e indígenas entre os indicados ao prêmio. Assim, abriu-se um importante debate sobre a representatividade no Oscar.

> Em entrevista [...], o ator Leonardo DiCaprio, protagonista do filme *O Regresso* e favorito ao prêmio de melhor ator no Oscar 2016, criticou o tratamento dado aos indígenas norte-americanos nos filmes produzidos no país.
>
> "Hollywood tem sido vergonhosamente racista com a população indígena dos Estados Unidos. São tratados de forma caricata como seres etéreos e espirituais. Aqui estão pessoas reais que tentam sobreviver como podem. [...]", disse.
>
> DiCaprio já havia dedicado seu prêmio de melhor ator no Globo de Ouro, em janeiro, aos povos originários e indígenas. "Quero compartilhar este prêmio com todos os povos originários representados neste filme e todas as comunidades indígenas ao redor do mundo. É o tempo de reconhecermos a sua história e [de] proteger suas terras de interesses corporativos e das pessoas que estão lá fora para explorá-los. É o momento de ouvirmos suas vozes e protegermos este planeta para as gerações futuras", afirmou na ocasião.
>
> Leonardo DiCaprio: "Hollywood tem sido vergonhosamente racista com a população indígena dos Estados Unidos". *Revista Forum*, 3 fev. 2016. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2016/02/03/leonardo-dicaprio-hollywood-tem-sido-vergonhosamente-racista-com-a-populacao-indigena-dos-estados-unidos>. Acesso em: 6 fev. 2016.

As críticas feitas pelo ator Leonardo DiCaprio não são novas. Em 1973, Marlon Brando, premiado no Oscar por sua atuação no filme *O Poderoso Chefão*, fez um protesto para mostrar sua indignação quanto ao tratamento dado aos indígenas dos Estados Unidos pelo cinema de Hollywood. Segundo o ator, a indústria cinematográfica era responsável por degradar e ridicularizar a imagem das populações indígenas. Na ocasião, Brando não compareceu à cerimônia de entrega do Oscar e, em seu lugar, enviou a atriz e ativista indígena Sacheen Littlefeather – que leria um discurso feito por Brando a favor dos povos indígenas, mas foi impedida pela organização do evento.

Hulton Archive/Getty Images.

Sacheen Littlefeather na cerimônia do Oscar de 27 de março de 1973.

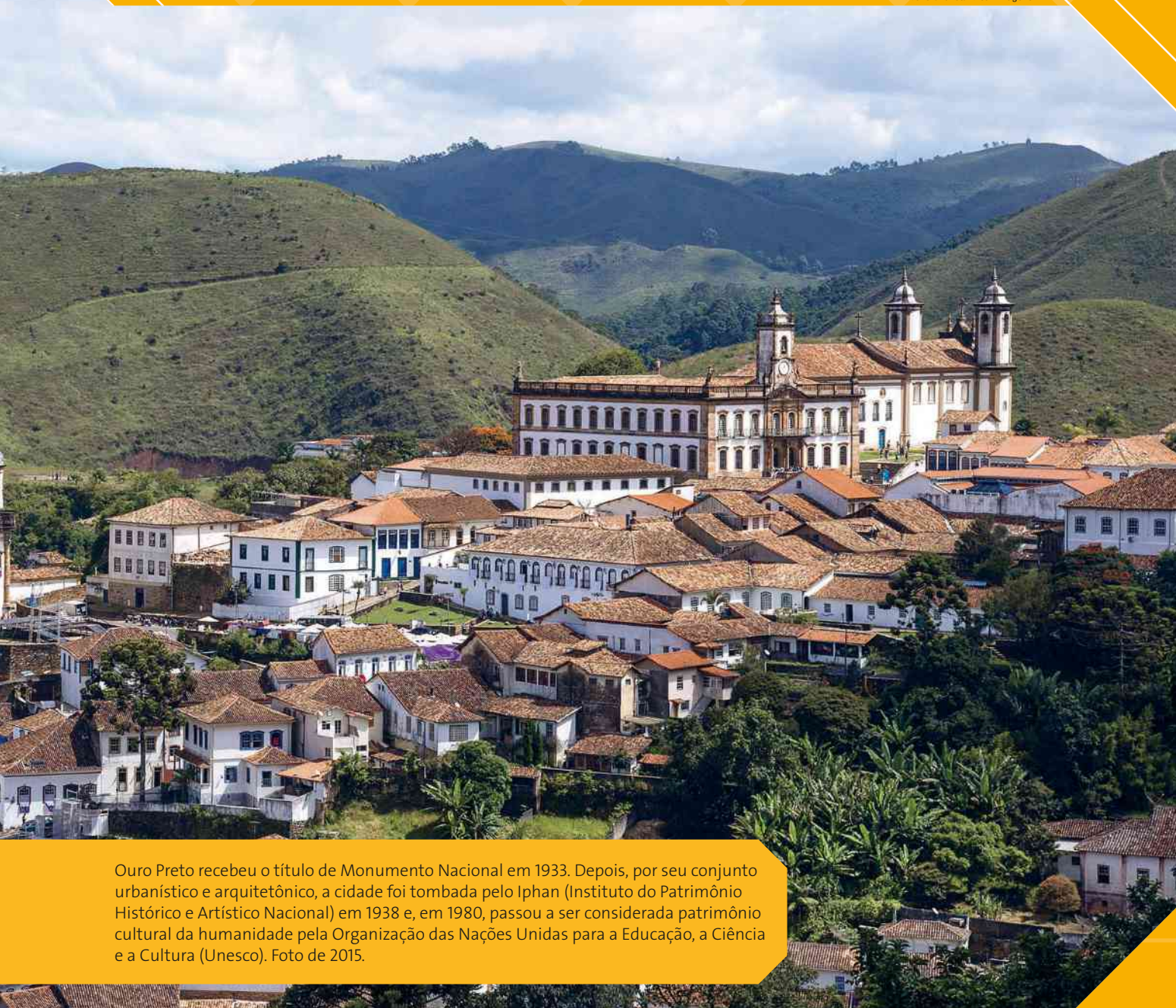
a) Explique o conteúdo das críticas formuladas pelo ator Leonardo DiCaprio, em 2016, e por Marlon Brando, em 1973.

b) Relacione a crítica formulada pelos atores e a história geral dos povos indígenas da América do Norte, tema deste capítulo e das atividades anteriores.

c) Escreva um comentário sobre a sua opinião no debate a respeito da representatividade dos povos indígenas no cinema e na televisão. Reflita sobre o tema, pensando em todos os filmes e em todas as produções televisivas que você já viu, nacionais ou estrangeiras (seriados, novelas, desenhos animados, etc.). Leve em consideração a forma como os povos indígenas, tanto no Brasil como em outros países da América, são retratados nessas produções.

CAPÍTULO 9

Sistema colonial em movimento

Rubens Chaves/Pulsar Imagens.

Ouro Preto recebeu o título de Monumento Nacional em 1933. Depois, por seu conjunto urbanístico e arquitetônico, a cidade foi tombada pelo Iphan (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) em 1938 e, em 1980, passou a ser considerada patrimônio cultural da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Foto de 2015.

Ouro Preto e outras cidades no atual estado de Minas Gerais surgiram no período da exploração do ouro, no século XVIII. Por que cidades como esta se formaram naquela região? Qual teria sido o papel das cidades no período da exploração do ouro? E por que essas cidades, ao longo do século XX, tornaram-se exemplos de patrimônio cultural a serem preservados?

1 Estruturas de poder e sociedade colonial

Em alguns aspectos da colonização empreendida na América, houve uma transposição de mecanismos político-administrativos que vigoravam na Europa. Nos territórios sob dominação portuguesa, por exemplo, eram as câmaras municipais portuguesas que exerciam os governos nas vilas e cidades.

Com o desenvolvimento da colonização, esses mecanismos foram se ajustando às necessidades dos grupos locais. A monarquia e as elites negociavam cargos, recompensas, favores e poderes para a imposição de seus interesses e autoridade. Às vezes resultavam em resistência, até mesmo na forma de confrontos abertos, pondo em risco a ordem vigente, trazendo à tona projetos alternativos de poder e de sociedade.

A contestação à ordem nem sempre partiu das camadas subalternas (africanos escravizados, indígenas e pessoas pobres e livres), mas resultou também da ação de setores das elites coloniais. Muitas vezes, comerciantes, membros das elites rurais e mineradoras, funcionários da administração, clérigos e outros, ao expressarem seu descontentamento em relação a aspectos da administração colonial, tentavam conseguir apoio popular às suas demandas. Buscavam manobrar forças sociais também descontentes, porém com metas e projetos nem sempre coincidentes com as da ordem elitista.

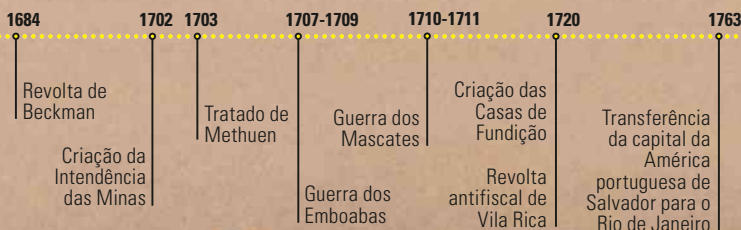
2 Mineração: interiorização e urbanização da América portuguesa

Diversas cartas, crônicas e relatórios de época registram que os europeus que chegaram à América tinham algo que os povos nativos chamavam de "sede de ouro". Na América portuguesa, as primeiras descobertas significativas de ouro estão ligadas à expansão bandeirante e datam do final do século XVII. A notícia da descoberta de ouro e também de diamantes, tão esperada desde 1500, atraiu para a região das minas milhares de portugueses e colonos de outras regiões da colônia. Sua população passou de 300 mil habitantes no final do século XVII para 3,3 milhões no final do século XVIII.

A ocupação e o povoamento da região mineradora, em territórios dos atuais estados de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso, alteraram o caráter predominantemente rural da colonização, pois promoveram o surgimento de diversas vilas e cidades.

O desenvolvimento de um novo eixo econômico, que deslocou as atividades principais da costa litorânea nordestina para o centro-sul, determinou a transferência da capital da América portuguesa, de Salvador para o Rio de Janeiro, em 1763.

A abertura de estradas e caminhos que ligassem a região das minas ao porto do Rio de Janeiro para o escoamento do ouro propiciou, também, a intensificação do comércio interno, fundamental ao abastecimento da região mineradora. O mercado consumidor se ampliou, em decorrência do crescimento populacional e da riqueza obtida com o ouro. Essa expansão estimulou a importação de artigos manufaturados, a produção interna de alimentos e a criação de gado.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

O transporte de mercadorias feito por tropas de mulas, conduzidas pelos tropeiros e que atravessavam territórios em direção a Minas Gerais e ao Rio de Janeiro, impulsionou a integração econômica das regiões da colônia e a consolidação do crescente mercado interno.

Os exploradores que se dirigiram para a região das minas passaram a habitar as vilas próximas às áreas de mineração, estimulando as atividades culturais, a diversificação das atividades econômicas e o comércio. Esse quadro provocou mudanças significativas na estrutura social da colônia.

O ouro encontrado passou a circular entre as pessoas comuns, até mesmo entre as escravizadas. Muitas delas viram nisso a possibilidade de comprar sua liberdade – por meio das **Cartas de Alforria**. Embora a sociedade colonial fosse marcada por profundas desigualdades, tornou-se possível uma certa mobilidade social, com o surgimento de um grande número de artesãos, comerciantes, pequenos proprietários, intelectuais, padres e funcionários públicos. Isso possibilitou a relativa distribuição de riquezas entre ricos e um setor médio produtivo, composto de homens livres.

Reprodução/Coleção particular

A vila de Sabará, em Minas Gerais, em gravura de Estevão, do século XVIII, situava-se em plena região mineradora. Foi também importante centro comercial e ainda hoje guarda expressivos monumentos arquitetônicos do período da mineração, em estilo **barroco mineiro**.

Carta de Alforria: documento cedido a um escravizado por seu proprietário, que atestava a sua liberdade.
barroco mineiro: designação do estilo barroco com as características peculiares que assumiu na região de Minas Gerais entre o início do século XVIII e o final do século XIX. Foi introduzido no Brasil como instrumento de doutrinação cristã e adquiriu características próprias.

Reprodução/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ

Caravana de comerciantes vai à Tijuca (c. 1835), por Johann Moritz Rugendas.

Leituras

O texto a seguir, do historiador Eduardo França Paiva, destaca o quadro diverso e dinâmico da sociedade colonial no período da mineração.

Uma outra sociedade

O ouro, de início, fomentou as mudanças, mas não foi ele o único elemento responsável por elas. Já nas primeiras décadas de ocupação das terras das Minas Gerais, gente de variada origem tentou fazer fortuna não apenas minerando, mas plantando roças e criando animais, oferecendo serviços de todo tipo e, sobretudo, praticando algum comércio. Nas vilas e arraiais das Minas tudo isso existiu, e nunca os escravos estiveram excluídos dessas possibilidades. Ruas, vielas, chafarizes e becos hospedaram milhares e milhares de **escravos de ganho**, de negras de tabuleiro, de coartados – cativos que pagavam sua alforria em parcelas, durante três ou quatro anos – e de **forros**. Enquanto alguns sobreviviam a duras penas, outros, e não foram poucos, conseguiam ganhar dinheiro, com o qual compravam a liberdade, casas, roupas, ferramentas de trabalho, joias e também escravos.

As mulheres ocuparam lugar destacado nesse mundo urbano colonial. Quando escravas, várias conheciam, além de autonomia, alguma fortuna. Depois de libertas, muitas outras ascendiam social e economicamente, transformavam-se em importantes comerciantes e proprietárias de escravos [...].

Ignácia Ribeira, forra, moradora no arraial do Pompeu em 1777, possuía uma venda de secos e molhados, um escravo, ouro lavrado em barra, um colar de corais e tinha pago uma quantia avultada por sua liberdade: cerca de 300 mil réis. Izabel Pinheira, angolana, morreu viúva, no arraial da Roça Grande, em 1741, possuindo sete escravos que ficaram alforriados e coartados no testamento deixado por ela. Entre as mais afortunadas, estava a crioula Bárbara de Oliveira, natural da Bahia, que se mudara para Sabará, onde morreu em 1766. Ela possuía 22 escravos (mais mulheres que homens – um conjunto de grande porte, incomum até mesmo entre proprietários brancos). Também tinha muitas joias e roupas guardadas em **canastras** [...].

Cada vez mais a nova historiografia demonstra que essas mulheres não eram exceções nem gente alienada. Elas não lutaram contra a escravidão dos irmãos de cor e de raça, mas, ao atuarem no dia a dia, ajudaram a constituir uma sociedade diferente.

PAIVA, Eduardo França. As outras Chicas da Silva. *Aventuras na história*. São Paulo: Abril, 2009. Disponível em: <http://historia.abril.com.br/cultura/outras-chicas-silva-433508.shtml>. Acesso em: 14 jan. 2016.

escravo de ganho: escravizado que trabalhava por conta própria no setor do comércio e devia dar uma parte de seus ganhos ao senhor.
forro: ex-escravizado que obteve sua liberdade por meio de compra ou por decisão de seu senhor.
canastra: caixa ou maleta de couro para guardar roupas e objetos pessoais.

A imagem *Vendedoras de pão de ló* (1834-1839), de Jean-Baptiste Debret, mostra cena do cotidiano urbano no Brasil, durante o século XIX. Atividades comerciais como essa ganharam impulso com a mineração.

O auge da extração de ouro

Em sua primeira fase, a atividade mineradora exigia poucos investimentos, de forma que quase todos podiam participar da extração aurífera. As técnicas de **faiscação** e **garimpagem**, que consistiam na retirada do ouro encontrado nos rios e barrancos, necessitavam de poucos recursos e pouca mão de obra. Mais tarde, quando a exploração desse minério se consolidou, estruturaram-se grandes unidades exploradoras – as **lavras** –, que demandavam maiores investimentos para as escavações e grande número de escravizados.

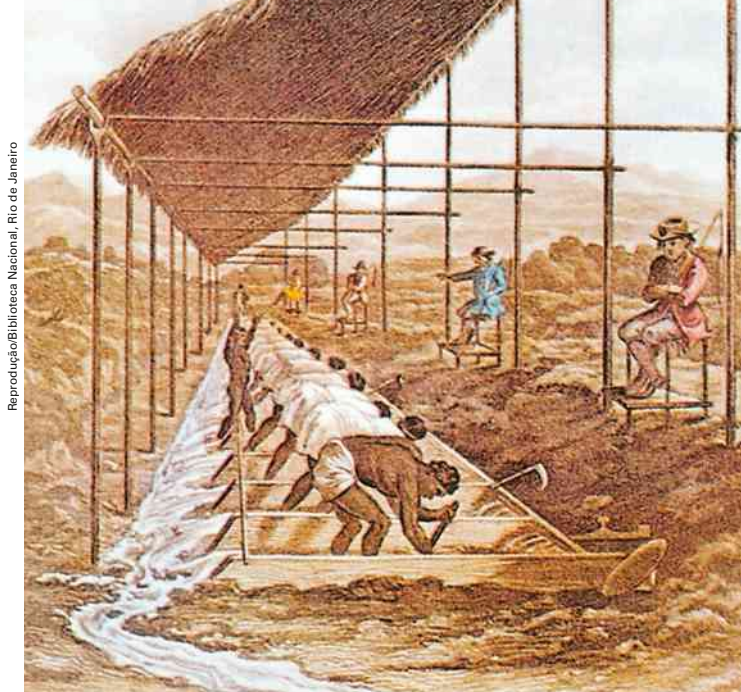
Apesar da presença de homens livres e forros, a mineração foi realizada majoritariamente por africanos escravizados. Estes eram obrigados a entregar determinadas quantidades de ouro a seus senhores; alguns chegavam a ser alforriados, como recompensa.

Por causa dos acidentes e das doenças a que estavam sujeitos nas lavras, os cativos tinham baixa expectativa de vida, e não trabalhavam mais de 12 anos nessa atividade. Fugas eram constantes, mesmo que fossem violentamente combatidas pela elite colonizadora, e um grande número de quilombos surgiu em Minas Gerais e em outras regiões interioranas no período.

Para administrar a região mineradora, a metrópole criou, em 1702, a **Intendência das Minas**, subordinada a Portugal, e não às autoridades coloniais. A Intendência controlava de perto a exploração aurífera. Era responsável pela distribuição dos lotes a serem explorados, denominados **datas** – que variavam de acordo com o número de escravizados do minerador –, e pela cobrança do **quinto** – imposto de 20% sobre o ouro encontrado.

O contrabando, contudo, era intenso. Para coibi-lo, a Coroa criou, em 1720, as **Casas de Fundição**. A partir de então, todo ouro encontrado nas minas ou nos garimpos deveria ser fundido em barras, e a circulação do ouro em pó e em pepitas, formas que facilitavam o contrabando, foi proibida. No momento de fundir o metal, o quinto pertencente ao governo português já era extraído. O pagamento era comprovado com a emissão de um certificado, e a barra de ouro recebia um sinete com a marca da Coroa.

O declínio da extração de ouro

Remessas de metais preciosos da colônia para a metrópole aliviaram, durante certo tempo, as dificuldades financeiras de Portugal, decorrentes das relações comerciais desfavoráveis que mantinha na Europa e dos gastos excessivos com os luxos da Corte.

Escravizados na extração de diamantes, de Carlos Julião, século XVIII. Na exploração de diamantes havia uma fiscalização metropolitana mais rigorosa. O aumento populacional advindo da migração metropolitana, atraída pela economia mineradora, foi acompanhado da intensificação do tráfico negreiro.

Diante dos sinais de esgotamento da extração aurífera, que se anunciava havia algumas décadas, o governo português determinou que o quinto mínimo seria de 100 arrobas de ouro (1468,9 quilos) anuais para todos os municípios. A decisão entrou em vigor a partir da década de 1770. Se o quinto recolhido no ano não atingisse o valor mínimo, a diferença seria completada pela **derrama**, cobrança compulsória feita por soldados metropolitanos autorizados a invadir casas e a confiscar bens e propriedades, até completar o valor do imposto. A medida provocou conflitos e insatisfações na colônia.

O esgotamento das jazidas e o uso de técnicas rudimentares na mineração levaram ao declínio da extração de ouro na colônia, que se acentuou na segunda metade do século XVIII, num processo diferente do ocorrido com a economia açucareira, que, apesar da crise da segunda metade do século XVII, nunca deixou de ser uma atividade econômica significativa.

A urbanização e o desenvolvimento comercial interno, entretanto, permaneceram ativos e em expansão. Outra herança que permaneceu foi o desenvolvimento das artes associado à mineração. A arquitetura barroca é um exemplo que, assim como a música, foi influenciada tardiamente pela arte europeia, mas com traços peculiares, como se observa nas igrejas mineiras do século XVIII.

Rubens Chaves/Pulsar Imagens.

Construído entre 1782 e 1784, o prédio da Casa dos Contos de Ouro Preto (antiga Vila Rica) serviu de residência de políticos na época da mineração e hoje abriga um museu, com a finalidade de preservar essa memória. Foto de 2015.

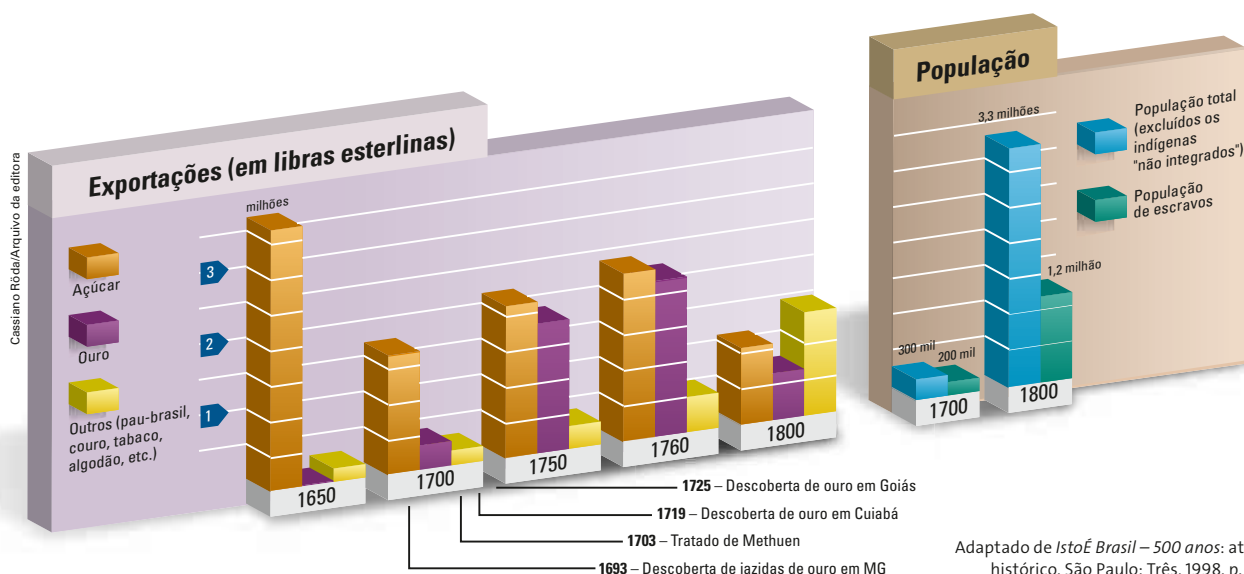
Moeda portuguesa de ouro, cunhada no Brasil e que equivalia a 4 mil réis, século XVIII.

Bridgeman Images/De Agostini Picture Library/A. Dagli Orti.

Entre os artistas mineiros dessa época, o nome mais expressivo é o de Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho. Filho de um construtor português e de uma escravizada, suas obras estão espalhadas por várias cidades de Minas Gerais.

Enquanto isso, na Europa, os termos do Tratado de Methuen, assinado em 1703 com os ingleses e conhecido como “tratado dos panos e vinhos”, inviabilizaram o desenvolvimento industrial em território português, ao obrigar Portugal a importar produtos manufaturados da Inglaterra. O governo português, com dificuldades econômicas, utilizava boa parte das volumosas riquezas extraídas de sua colônia na América para pagar as dívidas desse comércio. Na Inglaterra, as riquezas obtidas do Império Português impulsionaram o desenvolvimento econômico e ampliaram o poderio dos banqueiros, dos comerciantes e dos primeiros industriais.

Exportações e população na colônia portuguesa da América

Adaptado de *IstoÉ Brasil – 500 anos*: atlas histórico. São Paulo: Três, 1998. p. 18.

No gráfico estão representados os principais produtos de exportação entre 1650 e 1800, bem como o crescimento demográfico do período. Observe nele a presença de escravos e sua variação.

O Barroco, estilo artístico que floresceu no século XVI na Itália e em seguida difundiu-se para outras regiões da Europa, foi adaptado na América portuguesa no século XVIII, onde conquistou características próprias. Um de seus principais expoentes foi o artista Aleijadinho, que produziu esculturas e outras obras em pedra-sabão, matéria-prima abundante na região das Minas Gerais.

Um barroco de traços peculiares

Os modelos barrocos europeus se aclimatam e se desenvolvem no Brasil ao longo do século XVIII, resvalando em soluções rococó – mais leves, simples e suaves – nas vilas e cidades de Minas Gerais a partir de 1760. Aí, as construções perdem suas feições monumentais, e os templos adquirem toques intimistas e dimensões reduzidas. A decoração em pedra-sabão constitui outro traço peculiar e original do barroco mineiro, que se expande por diversos núcleos de mineração da colônia. A vida urbana de Vila Rica (elevada à categoria de cidade em 1714 e batizada Ouro Preto em 1897) abriga uma população heterogênea, um intenso comércio e diversos tipos de artes: música, literatura (os integrantes da Arcádia), arquitetura, pintura e escultura. A predominância de mestiços nas artes plásticas mineiras, nesse período, é explicada em função da relativa liberdade desse segmento na obtenção de serviços que não podem ser feitos nem pelos escravos, nem pelos brancos, que não realizam trabalhos manuais. É nesse ambiente urbano que surgem novos profissionais, como o Aleijadinho, cujo aprendizado se dá pela prática no canteiro de obras, na elaboração de riscos, na escultura em pedra-sabão e na talha de altares. O contato com artistas mais experientes é outro fator decisivo na formação do artista: além de seu pai, Manuel Francisco Lisboa, ele se beneficia das relações com João Gomes Batista (desenhista e medalhista), e com José Coelho de Noronha e Francisco Xavier de Britto (entalhadores).

Verbete *Igreja de São Francisco de Assis (Ouro Preto, MG)*. Disponível em: <www.itaucultural.org.br/AplicExternas/enciclopedia_IC/indes.cfm?fuseaction=marcos_texto&cd_verbete=4093>. Acesso em: 27 jan. 2016.

1. Faça uma pesquisa em livros de arte e *sites* da internet e levante as principais características do barroco europeu.
2. Em que aspectos a arte barroca mineira se diferenciou do estilo barroco europeu?
3. Que relação há entre a atividade mineradora em Minas Gerais e o desenvolvimento do estilo barroco na região?

Claudio Larangeira/kino.com.br

Igreja de São Francisco de Assis, em Ouro Preto, projetada e ornamentada com esculturas e talhas atribuídas a Aleijadinho, século XVIII. Foto de 2015.

Andre Dib/Pulsar Imagens.

Baruc, profeta esculpido em pedra-sabão no século XVIII por Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho, um dos maiores artistas do barroco brasileiro. É uma das esculturas que ornamentam o pátio externo do santuário do Bom Jesus de Matosinhos, Congonhas, Minas Gerais.

3 A crise portuguesa e o reforço do controle colonial

Portugal reforçou continuamente a fiscalização e o controle sobre a atividade mineradora. Contudo, a exploração do ouro na América portuguesa não foi suficiente para reequilibrar suas finanças, comprometidas com a crise da empresa açucareira após a expulsão dos holandeses e com o desequilíbrio da balança comercial com a Inglaterra.

Enquanto isso, ideias contrárias ao colonialismo mercantilista cresciam em diversos países da Europa, e mesmo em certas regiões da América, no século XVIII. O **Iluminismo** (assunto do próximo capítulo), por exemplo, condenava o absolutismo, a intolerância religiosa e a total intervenção do Estado na economia, típica do mercantilismo. Esse movimento defendia a reorganização da sociedade segundo uma lei básica, a Constituição, que garantiria a liberdade política e econômica, cabendo ao Estado apenas cuidar da segurança e do aprimoramento da nação.

Na América colonial, os ideais iluministas chegavam principalmente por meio dos filhos da elite, que realizavam seus estudos universitários na Europa. Esses ideais contribuíram para firmar os anseios emancipacionistas que culminaram na independência dos Estados Unidos, em 1776, e das colônias ibéricas, no século XIX. Também inspiraram os participantes da Revolução Francesa, de 1789, cujos desdobramentos alterariam substancialmente o panorama sociopolítico ocidental.

A administração pombalina

Em Portugal, o marquês de Pombal, ministro do rei dom José I (1714-1777) a partir de 1750, percebeu a dependência econômica de seu país em relação à Inglaterra e preocupou-se em reequilibrar a deficitária balança comercial lusa. Buscou, de um lado, maior eficiência administrativa e desenvolvimento econômico no reino e, de outro, reforço às práticas mercantilistas impostas à sua principal colônia. Suas iniciativas expressaram o **despotismo esclarecido** em terras lusas da América.

Pombal expulsou os jesuítas da América portuguesa, rompendo a autonomia de que essa ordem religiosa desfrutava perante a Coroa. Confiscou-lhes as propriedades e transferiu para o Estado a responsabilidade sobre o ensino, até então praticamente monopólio da Companhia de Jesus.

Gravura de Johann Moritz Rugendas intitulada *Vila Rica*, século XIX. No século XVIII, Vila Rica (atual Ouro Preto) era um dos focos de tensão nas relações cada vez mais conflituosas entre a metrópole portuguesa e a colônia.

Pombal também extinguiu a escravidão indígena em 1757 e incorporou algumas de suas aldeias, sob a forma de vilas, à administração portuguesa. Suprimiu a distinção entre “cristãos-velhos” e “cristãos-novos” (judeus convertidos ao catolicismo), dada a importante atuação econômica e social dos judeus, tanto na metrópole como em suas colônias. Em Portugal, buscou fomentar a produção manufatureira, mas sem sucesso.

Além das dívidas contraídas com a Inglaterra, a Coroa enfrentava dificuldades econômicas em virtude do terremoto que, em 1755, destruiu a cidade de Lisboa. Ao mesmo tempo que a entrada de recursos provenientes da economia do ouro diminuía cada vez mais, em razão do declínio de sua produção na América portuguesa, a Coroa precisava investir na reconstrução da capital do reino. Pombal recorreu, então, ao aumento dos tributos e ao estabelecimento de monopólios, favorecendo os produtos portugueses.

A administração pombalina extinguiu as capitanias hereditárias, que foram transformadas em capitanias da Coroa. Pombal também criou companhias de comércio, como a do Estado do Grão-Pará e Maranhão (1755-1778), para controlar o comércio colonial e aumentar a renda metropolitana. Ele realizou a primeira derrama (1762-1763) e, pouco depois, estabeleceu o controle da metrópole sobre a exploração de diamantes.

Pombal deixou o ministério após a morte de dom José I, em 1777, e muitas de suas realizações, como as companhias de comércio, foram anuladas por seus opositores. A rainha dona Maria I (1734-1816), que governou de 1777 a 1816, foi a principal responsável por tais mudanças, entre elas a proibição de manufaturas na colônia pelo Alvará de 1785.

Nesse período, houve a retomada de atividades agrícolas, beneficiadas pela procura por produtos coloniais, como algodão e tabaco, desencadeada pela Revolução Industrial inglesa. O tradicional fornecedor de algodão à Europa eram os Estados Unidos, que naquele momento estavam envolvidos em sua guerra de independência. Com isso, a produção algodoeira do Brasil ganhou espaço no mercado internacional. A exportação brasileira de tabaco, produzido principalmente no Recôncavo Baiano, também aumentou, devido ao crescimento do tabagismo na Europa.

Acrescente-se que, no final do século XVIII, o açúcar brasileiro ganhou novo impulso, valorizando-se no comércio internacional, devido à interrupção de sua produção nas Antilhas, provocada por insurreições de escravizados.

Marquês de Pombal, obra de L. M. Van Loo. Como déspota esclarecido, dom José I serviu-se do marquês de Pombal – como se tornou conhecido o ministro Sebastião José Carvalho e Melo (1699-1782), conde de Oeiras –, que combinou o absolutismo dos Braganças e interesses das antigas elites metropolitanas com o racionalismo iluminista.

Ilustração do século XIX que representa o grande terremoto de Lisboa, que destruiu muitas das construções da cidade em 1755.

4 Rebeliões na colônia portuguesa

Os movimentos coloniais de revolta contra medidas metropolitanas, surgidos a partir do século XVII, não reivindicavam a independência política. Eram manifestações contra medidas isoladas e contrárias aos interesses dos colonos de certas regiões. Serviram, contudo, para evidenciar a diferença, e mesmo o antagonismo, entre os interesses de setores da população colonial e os da metrópole.

Revolta de Beckman

Em 1682, foi criada a Companhia Geral do Comércio do Estado do Maranhão, com o objetivo de controlar os atritos entre fazendeiros e religiosos na disputa pelo trabalho indígena, mais barato que o africano, e de incentivar a produção local. O Maranhão era uma região pobre, que se sustentava com base na exploração das drogas do sertão e na pequena lavoura.

A companhia venderia aos habitantes do Maranhão produtos europeus, como azeite, vinho e tecidos, e deles compraria o que produzissem, como algodão, açúcar, madeira e drogas do sertão, para comercializar na Europa. Também deveria fornecer à região 500 africanos escravizados por ano, uma fonte alternativa de mão de obra, diante da resistência jesuítica em permitir a escravização de nativos. Os preços cobrados pela companhia, entretanto, eram abusivos, e ela não cumpria os acordos, como o fornecimento de cativos. Liderados pelo fazendeiro Manuel Beckman, em 1684 os colonos tomaram a cidade de São Luís, expulsaram os representantes da companhia e os jesuítas e ocuparam o governo do Maranhão por quase um ano. O conflito ficou conhecido como Revolta de Beckman.

O movimento foi reprimido, e seus líderes, Manuel Beckman e Jorge Sampaio, foram enforcados. Os fazendeiros, porém, depois de comprovar suas queixas, conseguiram extinguir a Companhia Geral do Comércio do Estado do Maranhão em 1685.

Guerra dos Emboabas

No início do século XVIII, eclodiu em Minas Gerais um conflito no qual bandeirantes paulistas descobridores das primeiras jazidas de ouro e pessoas de outras regiões se enfrentaram, entre as quais europeus. Esses forasteiros eram chamados de emboabas, razão pela qual o conflito ficou conhecido como Guerra dos Emboabas (1707-1709).

Em 1709, com o objetivo de pacificar a região e melhorar sua administração, o governo português separou a capitania de São Paulo e Minas Gerais da capitania do Rio de Janeiro. Expulsos da zona mineradora, os bandeirantes partiram em busca de ouro na direção dos atuais estados de Goiás e Mato Grosso.

Guerra dos Mascates

Em Pernambuco, a expulsão dos holandeses e a consequente crise da economia açucareira colocaram a aristocracia rural da vila de Olinda em dificuldades econômicas. Entretanto, essa elite ainda controlava a vida política da capitania, por meio de sua câmara municipal, à qual estava submetido o povoado do Recife.

Enquanto Olinda predominava politicamente, Recife tornava-se o principal centro econômico de Pernambuco, com intenso comércio praticado pelos portugueses, apelidados de mascates. Os comerciantes, que obtinham grandes lucros com sua atividade, passaram também a emprestar dinheiro a juros altos aos olindenses empobrecidos.

A emancipação do Recife, que lhe dava o estatuto de vila independente, obtida em 1709 por pressão dos comerciantes portugueses, revoltou os olindenses e deu início ao conflito entre as duas vilas, que ficou conhecido como Guerra dos Mascates (1710-1711). O governador de Pernambuco nomeado pela Coroa, Félix José Machado, manteve a autonomia do Recife – transformada no ano seguinte em sede administrativa de Pernambuco. Vencidos na disputa, cerca de 160 líderes olindenses foram presos e vários deles enviados ao exílio.

Revolta antifiscal de Vila Rica

A decisão metropolitana de proibir a circulação de ouro em pó, exigindo que todo minério fosse entregue às Casas de Fundição e transformado em barras para que a Coroa portuguesa recebesse o quinto, levou mais de 2 mil mineradores a rebelarem-se na região de Vila Rica, atual Ouro Preto, em 1720. Muitos revoltosos foram presos e um dos líderes, Filipe dos Santos, foi enforcado e esquartejado. As autoridades metropolitanas aplicavam essa forma de punição para desencorajar novas rebeliões. As Casas de Fundição mantiveram-se nas áreas mineradoras, assim como o domínio português na região das minas.

Atividades

Retome

1. Em que medida a exploração de ouro na região das minas modificou o caráter essencialmente rural da colonização na América portuguesa? Que outras mudanças a mineração trouxe ao cotidiano da região das minas? Explique.

2. Uma certa mobilidade social tornou-se possível na região das minas, dando origem, ali, a um cenário diferenciado se comparado com o restante da sociedade colonial da América portuguesa.

   a) Que fatores promoviam essa mobilidade social? Caracterize-a, dando exemplos.

   b) Releia o texto do boxe *Leituras* da página 124, escrito pelo historiador Eduardo França Paiva. A seguir, comente o papel das mulheres na região das minas, relacionando suas trajetórias às possibilidades de mobilidade social surgidas naquele período.

   c) Você reparou que o título do texto de Eduardo França Paiva é "As outras Chicas da Silva"? Você sabe quem foi Chica da Silva e qual foi seu papel na sociedade colonial da região das minas?

   - Faça uma pesquisa para conhecer mais sobre a trajetória de Francisca da Silva de Oliveira, conhecida como Chica da Silva. Consulte livros, revistas e *sites* da internet.
   - A seguir, compare a trajetória de Chica com a história das mulheres citadas no texto de Eduardo França Paiva.

   d) Com base em suas respostas aos itens anteriores, explique por que o historiador escolheu o título "As outras Chicas da Silva" para seu texto.

3. Explique o que era a derrama e por que ela provocava insatisfação entre os moradores das minas.

4. Relacione a crise econômica pela qual Portugal passava, em meados do século XVIII, com a decisão da Coroa portuguesa de reforçar o controle sobre a exploração do ouro em sua colônia da América. Depois, responda: essa intensa fiscalização foi suficiente para reequilibrar suas finanças?

Pratique

5. O historiador Luciano Figueiredo, no texto a seguir, aborda a presença de mulheres nas atividades comerciais nas vilas e cidades da região das minas.

> As vendas eram quase sempre o lar de mulheres forras (alforriadas) ou escravas que nelas trabalhavam no trato com o público. [...] As mulheres congregavam em torno de si segmentos variados da população pobre mineira, muitas vezes prestando solidariedade a práticas de desvio de ouro, contrabando [...] e articulação com quilombos.
>
> FIGUEIREDO, Luciano. Mulheres nas Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 145-146.

Agora, faça o que se pede.

   a) Luciano Figueiredo ainda afirma que as autoridades locais sempre fiscalizavam e controlavam as atividades das vendas, embora esses estabelecimentos fossem vitais para o abastecimento das vilas e cidades da região das minas. Com base no texto que você acabou de ler, explique por que essa fiscalização e esse controle ocorriam.

   b) Por que havia uma grande quantidade de quilombos na região das minas?

6. Leia, a seguir, trecho escrito por Lilia Schwarcz e Heloisa Starling. Depois, responda às questões.

> Quem conseguiu chegar às Minas Gerais depois de uma jornada pontilhada de perigos sabia o que queria: amealhar ouro fácil, em grande quantidade [...]. Deslumbrados ante a abundância do metal precioso que faiscava por todo lado e na sofreguidão de sempre buscar novos filões, os mineiros esqueceram-se do principal: ouro não se come.
>
> Foi um desastre. Entre 1697 e 1698, 1700 e 1701, e em 1713, sem plantar roçados de mandioca, feijão, abóbora e milho suficientes para o número de pessoas que continuava afluindo às Minas, os moradores das Minas morriam de fome com as mãos cheias de ouro [...]. Para escapar da fome, os mineiros aprenderam ligeiro a engolir qualquer coisa: cães, gatos, ratos, raízes de paus, insetos, cobras e lagartos.
>
> SCHWARCZ, Lilia Moritz e STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 115.

   a) Para as historiadoras Lilia Schwarcz e Heloisa Starling, o que significa dizer que as pessoas que se dirigiram à região das minas se esqueceram de que "ouro não se come"?

   b) No período inicial de exploração das minas, o que faltava na região para garantir a sobrevivência dos trabalhadores?

Analise uma fonte primária

7. Manoel da Costa Athaide (1762-1830) foi um pintor, entalhador e dourador nascido na cidade de Mariana. É considerado um importante expoente do barroco mineiro, juntamente com Aleijadinho e outros artistas do mesmo período. Executou muitas pinturas em forros e em tetos de igrejas. Observe uma de suas obras nas imagens a seguir.

Fotos: Hemis/Alamy/Fotoarena.

Entre as obras mais conhecidas e destacadas de Manoel da Costa Athaide estão as pinturas na Igreja da Ordem Terceira de São Francisco de Assis de Ouro Preto, realizadas entre 1801 e 1812. Os detalhes acima fazem parte de uma mesma pintura localizada no forro da nave da igreja.

Agora, faça o que se pede.

a) Identifique o tema dos dois detalhes da pintura de mestre Athaide.
b) Procure se lembrar de imagens com temas semelhantes a esse, que você possa ter visto em livros ou em *sites*, por exemplo. Que diferenças existem entre os traços fisionômicos dos personagens dessas imagens, já vistas por você, em relação aos traços dos personagens pintados por Athaide?
c) Explique as peculiaridades dos traços de Manoel da Costa Athaide, levando em conta as características do barroco mineiro. Se necessário, retome a leitura do texto "Um barroco de traços peculiares", do boxe *Leituras* (página 127).

Articule passado e presente

8. Como você viu, a vida urbana na região das minas tornou-se bastante intensa com a exploração do ouro. Hoje, cidades mineiras como Ouro Preto são preservadas e contam um pouco da história daquele período, vista nas antigas ruas e ladeiras com paralelepípedos, nos casarios e nas igrejas. Diversos atores sociais, em especial agentes do poder público (equipes da prefeitura e dos governos estadual e federal), protagonizaram o processo de tombamento de Ouro Preto no início do século XX.

a) Em 1951, o poeta Carlos Drummond de Andrade (1902-1987) publicou a obra *Claro enigma*. Há uma seção do livro, chamada "Selo de Minas", com poemas dedicados às cidades históricas de Minas Gerais. Leia ao lado um trecho de um desses poemas.
b) Quando Drummond escreveu esse poema, qual seria o principal problema enfrentado pela cidade de Ouro Preto?
c) Por que Drummond diz que "As paredes [...] viram fugir o ouro"? O que isso significa? Encontre neste capítulo uma explicação para este verso de Drummond.
d) Apesar do tom de denúncia do poeta em meados do século XX, hoje Ouro Preto tem conseguido manter e preservar seu centro histórico sem descaracterizá-lo?

Morte das casas de Ouro Preto

Sobre o tempo, sobre a taipa,
a chuva escorre. As paredes
que viram morrer os homens,
que viram fugir o ouro,
que viram finar-se o reino,
que viram, reviram, viram,
já não veem. Também morrem.
[...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. Morte das casas de Ouro Preto. In: *Claro enigma*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. (*e-book*)

- Agora, pense sobre a cidade onde você vive. Os edifícios históricos são preservados? Há ações e projetos para a sua preservação? As mudanças urbanas são realizadas de modo ordenado ou desordenado?
- A seguir, com base em suas reflexões, escreva um poema ou uma letra de *rap* que aborda as paisagens, a história e a configuração urbana de sua cidade.

CAPÍTULO 10

O “Século das Luzes” e a independência das colônias inglesas da América do Norte

Luo Huanhuan/Corbis/Latinstock

Visitantes da Feira de Livros de Frankfurt, na Alemanha, que ocorre anualmente e recebe cerca de 300 mil visitantes em busca dos lançamentos no mundo editorial. Foto de 2013.

O Iluminismo se originou na Europa ao longo do século XVIII. Esse conjunto de ideias defendia a busca por novas formas de poder político e de organização econômica. Valorizava o uso da razão e da ciência e afirmava, em linhas gerais, que todos poderiam ter acesso ao conhecimento. Para os pensadores do Iluminismo, o conhecimento deveria sempre estar aberto a críticas e colaborar para um contínuo progresso da humanidade. A difusão dos livros aumentou sensivelmente no século XVIII, já que eles se tornaram meios para a propagação das ideias iluministas. De que forma, hoje, é realizado o acesso ao conhecimento? Será que os diversos meios de transmissão de conhecimento estão disponíveis para todos?

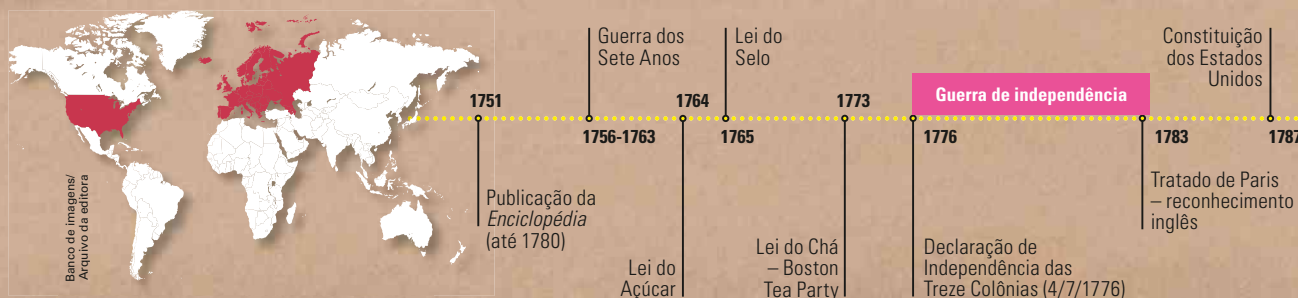
1 O surgimento do Iluminismo

O auge dos Estados centralizados modernos no século XVIII significou também o ponto alto de suas contradições. As tensões envolvendo monarcas, nobreza e burguesia geraram uma situação pré-revolucionária na Europa. A partir de meados desse século, a burguesia equipou-se com armas teóricas que serviriam para questionar o poder dos reis absolutistas e criar uma nova ordem política. Essa ideologia, o **Iluminismo**, foi desenvolvida e incorporada pela burguesia, e teria notável influência sobre as lutas revolucionárias do final do século XVIII. Importante notar que o termo "iluminismo" justifica a expressão "século das luzes", comumente usada para se referir ao século XVIII. Também devemos notar que a ideologia do Iluminismo foi incorporada pela burguesia, mas não foi algo exclusivamente utilizado por ela, já que nem toda nobreza era avessa às suas propostas. Basta lembrar que vários dos pensadores iluministas, assim como seus leitores, eram nobres, e não burgueses.

O pensador inglês John Locke (1632-1704) costuma ser considerado um precursor do movimento. Locke rejeitava a teoria do "direito divino dos reis" e o absolutismo. Em sua obra *Segundo tratado sobre o governo civil*, defende a ideia de que os homens são portadores de direitos naturais, como a vida, a liberdade e a propriedade. Para garantir esses direitos, os homens criaram os governos por meio de um "contrato" entre eles.

Ainda segundo Locke, por consentimento da maioria, o governante recebe a autoridade e o dever de garantir os direitos das pessoas. Seria um "contrato" entre governante e governados, como também havia proposto Thomas Hobbes. Como você já estudou, Hobbes é considerado por muitos estudiosos o principal teórico dos governos centralizados modernos e elaborou todo um sistema lógico e coerente para explicar a necessidade do denominado Estado absolutista. No entanto, ao contrário do que Hobbes propunha, Locke defendia também o direito de resistir à tirania. Para ele, se o governante viola o contrato, utilizando os poderes delegados pela sociedade em proveito próprio, visando obter vantagens, a sociedade teria o direito de destituí-lo.

Locke envolveu-se com a Revolução Gloriosa e foi um dos principais ideólogos do liberalismo. Óleo sobre tela de John Locke, pintado por Godfrey Kneller em 1704, aproximadamente.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

O "Século das Luzes"

Veja alguns dos principais teóricos do Iluminismo:

Em seu livro *Cartas inglesas*, Voltaire (1694-1778) criticou não apenas a Igreja, mas também os resquícios da servidão feudal. Ao mesmo tempo, acreditava que a livre expressão era um dos direitos naturais do homem e condenava firmemente a censura. Uma frase atribuída a Voltaire resume a sua postura iluminista: "Posso não concordar com uma única palavra do que dizeis, mas defenderei até a morte o direito de dizê-la". Voltaire também criticava a guerra e rejeitava a ideia de revolução, acreditando que as reformas realizadas por monarcas, sob orientação dos filósofos, poderiam resultar em governos "esclarecidos". Durante sua vida, procurou aproximar-se de alguns reis absolutistas, como os da Prússia e da Rússia, sugerindo reformas. O movimento reformista inspirado nas ideias iluministas recebeu o nome de **despotismo esclarecido**.

Retrato de Voltaire, Nicholas Largilliere, 1718.

Retrato de Charles Montesquieu, autoria desconhecida, 1728.

Charles-Louis de Secondat (1689-1755), o barão de Montesquieu, autor de *O espírito das leis*, propunha a divisão dos poderes em três instâncias: Executivo, Legislativo e Judiciário. Dessa forma, o governante seria um simples executor da vontade da sociedade, conforme as leis redigidas por um corpo de legisladores e julgadas pelos tribunais, o que limitaria o poder absolutista dos reis. Montesquieu também pregava a necessidade de um conjunto de leis que expressassem os valores da sociedade e que fossem obedecidas por todos, até pelos governantes: seria a **Constituição** de um Estado. Em *Cartas persas*, denunciou os abusos do poder autoritário e os excessos cometidos no reinado de Luís XIV.

Em sua obra *O contrato social*, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) manifestou sua crença na liberdade dos homens, uma vez que nasciam todos iguais e, por meio de sua livre vontade, criavam as leis e organizavam a sociedade. Rousseau foi grande defensor da democracia, não como a compreendemos hoje, associada a eleições e ao voto universal, mas como expressão da vontade geral da população. Criticava o racionalismo excessivo, que, a seu ver, reprimia os indivíduos: o conhecimento e a felicidade humanos dependeriam, em grande parte, de cultivar e expressar os sentimentos. Suas ideias, rejeitadas pela alta burguesia por conta das críticas ao racionalismo, ao elitismo governamental e à opulência, tiveram forte influência nos setores médios e populares, provocando grande impacto nos momentos mais radicais da Revolução Francesa.

Retrato de Jean-Jacques Rousseau, Maurice Quentin de la Tour, 1753.

ENCYCLOPEDIE,

OU

DICTIONNAIRE RAISONNÉ

DES SCIENCES,

DES ARTS ET DES MÉTIERS,

PAR UNE SOCIETÉ DE GENS DE LETTRES.

Mis en ordre & publié par M. DIDEROT, de l'Académie Royale des Sciences & des Belles-Lettres de Prusse; & quant à la PARTIE MATHÉMATIQUE, par M. D'ALEMBERT, de l'Académie Royale des Sciences de Paris, de celle de Prusse, & de la Société Royale de Londres.

Tantùm series juncturaque pollet,
Tantùm de medio sumptis accedit honoris! HORAT.

TOME PREMIER.

A PARIS,

Chez BRIASSON, rue Saint Jacques, à la Science.
DAVID l'aîné, ...
LE BRETON, ...
DURAND, ...

M. DCC. LI.

AVEC APPROBATION ET PRIVILEGE DU ROY.

Os filósofos Diderot (1717-1783) e D'Alembert (1713-1784) foram os responsáveis pela compilação da *Enciclopédia*, obra monumental dividida em 35 volumes que constituiu uma tentativa de reunir, de forma sistemática, todo o conhecimento humano acumulado até então, conforme entendido pelos iluministas. A empreitada teve 130 colaboradores. A obra expressa valores como a substituição da fé pelo racionalismo; o estímulo à ciência; o **deísmo** (crença em Deus como força impulsionadora do Universo); e a ideia de contrato entre governantes e governados. Entre seus colaboradores incluem-se Voltaire, Montesquieu e Rousseau. Mesmo expressando divergência de opiniões entre seus autores, a *Enciclopédia* foi fundamental como instrumento divulgador dos ideais liberais para a política e para a economia.

A publicação da *Enciclopédia* enfrentou resistência e pressão dos grupos aliados ao Antigo Regime. Em 1759, foi condenada pelo papa Clemente XIII.

Para saber mais

Progresso e tecnologia: do culto à crítica

Um dos fundamentos do Iluminismo foi a crença na razão e num continuado aperfeiçoamento da sociedade, apoiado no avanço das ciências. Os filósofos iluministas

> identificavam-se como indivíduos de livre pensar, portadores de uma "missão a cumprir" – o esclarecimento e a difusão de "verdades úteis", capazes de impulsionar a sociedade rumo ao progresso – este fenômeno do Setecentos revelou-se plural, destituído de qualquer suposto caráter de uniformidade, harmonia [...], comportando desde um sentido revolucionário – inaugurado pelos "homens de 1789" [durante a Revolução Francesa] e que fundamentou as experiências liberais e democráticas modernas – até a possibilidade histórica do Reformismo, sendo este o resultado de sua assimilação nos países católicos e de regimes absolutistas, como era o caso de Portugal.
>
> SILVA, Ana Rosa Cloclet da. *Ilustração, história e ecletismo*: considerações sobre a forma eclética de se aprender com a história no século XVIII. História da Historiografia. nº 4. Março 2010. p. 76. Disponível em: <www.historiadahistoriografia.com.br/revista/issue/view/HH4>. Acesso em: 25 nov. 2015.

Harry Croner/ullstein bild /Getty Images.

Foto de Theodor W. Adorno, 1964, intelectual alemão nascido em Frankfurt, um dos expoentes da Escola de Frankfurt, grupo de pensadores de orientação neomarxista.

Essas ideias também serviram de base para as ações "civilizadoras" das sociedades ocidentais nos séculos XIX e XX.

Em meados do século XX, porém, surgiram críticas ao Iluminismo entre alguns pensadores. Eles contestaram a ideia de progresso e a validade da tecnologia para a história da humanidade. Esses pensadores eram principalmente filósofos e cientistas sociais, como Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895--1973), ligados à Escola de Frankfurt, na Alemanha. Mais tarde, na segunda metade do século XX, pensadores conhecidos como "pós-modernos" também fizeram críticas ao Iluminismo.

> [...] uma vez derrotado o fanatismo religioso, o homem passou a ser vítima de um novo fanatismo, criando outro dogma, o da ciência e da tecnologia.
>
> Nas últimas décadas do século XX surgiu outra corrente filosófica contrária ao Iluminismo, a pós-modernidade. Criticando o predomínio das sociedades ocidentais sobre o mundo e a imposição de seus valores a todas as culturas em contato com os ocidentais, os pós-modernos passaram a criticar a supremacia do cientificismo e do progresso. O culto ao progresso entrou em decadência nos meios intelectuais e os limites entre razão, senso comum e religiosidade começaram a ser repensados. Apesar disso, a estrutura de pensamento predominante no Ocidente continua a ser derivada do Iluminismo, e alguns autores atuais, inclusive, pregam a revalorização dos princípios iluministas.
>
> SILVA, Kalina Vanderlei. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 212.

Os economistas do Iluminismo

Os pensadores iluministas produziram duas correntes de interpretação da economia das nações: a **fisiocracia** e o **liberalismo**, que logo passou a ser aceito como a “verdade” econômica.

A escola fisiocrata despontou como crítica às concepções mercantilistas dominantes. Os fisiocratas consideravam a terra – e não o acúmulo de metais preciosos – a única fonte de riqueza. Para eles, o comércio e a atividade manufatureira seriam apenas meios de transformar e fazer circular essa riqueza.

Os economistas franceses Quesnay (1694-1774), Gournay (1712-1759) e Turgot (1727-1781) se destacaram entre os fisiocratas. Ao defender o fim das regulamentações que limitavam a atividade econômica, Gournay cunhou a expressão *Laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même* (“Deixem fazer, deixem passar, o mundo vai por si mesmo”).

O maior expoente do liberalismo econômico foi o escocês Adam Smith (1723-1790), que condenava a intervenção do Estado na economia. Para Smith, o trabalho, e não o comércio ou a terra, é a única fonte de riqueza.

Na obra *Uma investigação da natureza e das causas da riqueza das nações*, Smith defendia que a economia funcionava pelas suas próprias leis, sem precisar da intervenção do governo. A concorrência, a divisão do trabalho e o livre-comércio permitiriam a satisfação dos diferentes interesses individuais dos homens livres, como uma “mão invisível” conduzindo ao melhor resultado no aumento da produtividade e no progresso.

O despotismo esclarecido

No final do século XVIII, diversos reis absolutistas europeus, assessorados por ministros “esclarecidos”, realizaram reformas de cunho iluminista. Essas reformas buscavam atenuar as tensões entre monarcas e burguesia, por meio da modernização e do aumento da eficiência administrativa dos reinos e do incentivo à educação pública, com a criação de escolas e o apoio às academias literárias e científicas. Desse modo, os reis estavam garantindo uma sobrevida ao Estado absolutista.

O sistema político-econômico assim estabelecido ficou conhecido como **despotismo esclarecido**. Havia nele uma contradição fundamental: se, por um lado, alguns reis estavam dispostos a realizar reformas, por outro não iriam tolerar limitações ou perda de poderes. Assim, a burguesia local recebeu bem as reformas, mas passou a exigir mudanças políticas consideradas inaceitáveis pelos monarcas com poderes excessivamente centralizados.

Gravura de William Tomkins que representa uma grande propriedade inglesa do século XVII.

English Heritage Photo Library/The Bridgeman Art Library/Keystone/ Audley End, Essex, Inglaterra

Retrato de Catarina II, óleo sobre tela de Fedor Stepanovich Rokotov produzido em 1770, aproximadamente. Catarina II foi protetora de Diderot e leitora de outros enciclopedistas.

As reformas enfatizaram o aspecto econômico, procurando acomodar os interesses da nobreza e da burguesia locais a novas práticas mercantilistas, de modo que pudessem recuperar suas finanças e enfrentar a concorrência da França e da Inglaterra, já consolidadas como as maiores potências econômicas da Europa. As reformas também incluíram o estímulo à cultura, às artes e à filosofia.

Os principais déspotas esclarecidos foram os seguintes: José II (1741-1790), da Áustria; Catarina II (1729-1796), da Rússia; Frederico II (1712-1786), da Prússia; dom José I (1714-1777), com seu ministro, o marquês de Pombal, de Portugal (ver Capítulo 9); e Carlos III, com seu ministro, o conde de Aranda, da Espanha.

Quanto às demais monarquias europeias, a inglesa já havia se submetido à autoridade do parlamento burguês desde 1688, com a Revolução Gloriosa, como vimos no Capítulo 6. Os reis franceses, entretanto, não cederam às reformas. Com isso, as relações entre os vários setores da sociedade se deterioraram cada vez mais. Nas últimas décadas do século XVIII, a independência dos Estados Unidos e o triunfo da Revolução Francesa fizeram com que as ideias iluministas deixassem de ser meras propostas e passassem a fundamentar o sistema político conhecido como liberalismo político. Tal sistema se consolidaria em grande parte do Ocidente a partir do início do século XIX.

Para saber mais

O Iluminismo e as reflexões sobre a educação dos jovens

Durante o governo de Catarina II, Rússia, foi organizada a primeira escola destinada à educação de moças, o chamado Instituto Smolny. A princípio, somente moças da nobreza eram aceitas no instituto. Com o passar do tempo, moças da burguesia também passaram a estudar no local.

Muitas vezes, a educação de moças com poucos recursos era patrocinada por um benfeitor. O instituto, fundado em 1764, funcionava como um colégio interno. Jovens moças, com idades entre 9 e 18 anos, aprendiam música, francês, dança, história, ética, ciências, filosofia e direito internacional. Apesar de, na época, não existir um sistema de educação oficial na Rússia, o governo de Catarina se preocupava em investigar e colocar em prática teorias educacionais formuladas em outros países. O Instituto Smolny funcionou nesses moldes até a Revolução Russa de 1917.

A existência de um instituto como esse é um bom exemplo para percebermos que o pensamento iluminista também se voltava para teorias a respeito da educação dos jovens. O filósofo Rousseau, por exemplo, elaborou, em sua obra *Emílio*, uma espécie de sistema de educação, abarcando desde a infância até a idade adulta do indivíduo. *Emílio* é considerado, hoje, um tratado de filosofia e, ao mesmo tempo, uma obra fundamental que causou impacto na pedagogia moderna.

Construindo conceitos

Moderno, modernização e modernidade

Você já percebeu que as palavras também têm história? Muitas vezes, utilizamos palavras em nosso cotidiano sem nem ao menos conhecer sua origem ou seu significado original. Em outras ocasiões, uma palavra usada por nossos avós ou por nossos pais, em décadas distantes, assumem novos significados na atualidade.

Vamos conhecer como se deu a construção dos termos *moderno, modernização* e *modernidade*.

Atualmente, a palavra "moderno" é utilizada com muita frequência e com diferentes sentidos. Ela aparece especialmente em *slogans* de propagandas. Anúncios impressos, televisivos ou que circulam na internet procuram associar produtos à ideia de "moderno": um conceito moderno de lazer ou uma loja moderna são expressões que parecem dizer "um lazer mais interessante" ou uma "loja com excelentes produtos". Além disso, é comum ouvirmos falar em "uma forma moderna de governar" ou em "uma cidade moderna". Nesses casos, a palavra "moderno" também assume um sentido positivo: "uma forma melhor de governar", "uma cidade boa para se viver". No entanto, os conceitos de moderno, modernização e modernidade foram construídos ao longo da história e surgiram em diferentes contextos. Até o século XVII, **moderno** era praticamente sinônimo de "tempo presente" e poderia, inclusive, representar a ideia de valorização do passado. No Renascimento, por exemplo, os modernos eram os artistas que se inspiravam nos conhecimentos da antiguidade greco-romana, em oposição ao pensamento medieval.

A partir do final do século XVII, sob influência do Iluminismo, o termo moderno passou a ser utilizado para indicar práticas sociais e ideias consideradas novas e melhores, mais evoluídas e apropriadas. Tudo que era antigo tornou-se ultrapassado e inadequado.

Essa noção de moderno se fortaleceu ao longo dos séculos XIX e XX, ao mesmo tempo que as ideias de progresso e desenvolvimento tecnológico se tornavam centrais no pensamento científico europeu. Um equipamento "moderno" ou uma prática social "moderna" tornaram-se sinônimos de uma melhoria inquestionável para as sociedades humanas. A noção de **modernização** surgiu nessa atmosfera de expansão do capitalismo. Ela é utilizada para designar um conjunto de ações para se tornar moderno, isto é, para atingir um determinado nível de desenvolvimento técnico considerado adequado. Em geral, a modernização foi um modo de imposição de um modelo econômico dos países ricos sobre as antigas colônias e os países pobres, afinal, tornar-se moderno significava reproduzir os padrões econômicos e culturais europeus. Nesse contexto, o contrário de moderno era "atrasado". Já a noção de **modernidade** surgiu como resposta estética às transformações culturais provocadas pelo desenvolvimento do capitalismo desde o século XVIII. Atribui-se ao poeta e crítico literário Charles Baudelaire (1821-1867) o uso do conceito "modernidade" em *O pintor da vida moderna*, artigo escrito em 1863. Nesse artigo, Baudelaire afirma que a modernidade deveria ser um "estado de espírito" capaz de, ao mesmo tempo, romper com os modelos da Antiguidade e incorporar os valores estéticos antigos na arte do presente.

Durante o século XX, essa noção de modernidade associada à busca pelo transitório se intensificou, transformando a arte moderna numa incessante procura pelo novo. A convergência entre o acelerado desenvolvimento tecnológico e as rápidas transformações no gosto estético provocou mudanças na percepção do tempo moderno. Assim, somos estimulados a ter muito interesse pelas novidades, pelo original e pelas inovações que passam a ter um valor positivo em si mesmas.

Agora, faça o que se pede:

- Para refletir mais sobre os significados de "moderno" e sobre o que é considerado "velho" ou "novo" em nossa sociedade, vamos analisar uma peça publicitária. Para isso, reúnam-se em duplas ou trios e sigam o roteiro a seguir:

1. Pesquisem peças publicitárias (escritas ou audiovisuais) que apresentem um novo produto (ou uma nova versão de um produto já conhecido).
2. Escolham uma peça que julguem interessante e identifiquem quais são as qualidades atribuídas por ela ao produto divulgado. Observem não só o *slogan* utilizado, mas também as características do novo produto que são apresentadas.
3. Investiguem também como esse mesmo produto era fabricado e vendido anteriormente.
4. Organizem as informações levantadas pelo grupo em um pequeno texto e apresentem para a classe, junto com o material publicitário coletado.

Atividades

Retome

1. John Locke é considerado um precursor do Iluminismo. Cite alguns pontos de suas ideias que justifiquem e expliquem essa afirmação.

2. Entre os principais teóricos do Iluminismo que você conheceu neste capítulo, estão Voltaire, Montesquieu e Rousseau.

   a) Retome as ideias de cada um desses teóricos, expostas na página 135 deste capítulo.

   b) Em seguida, escolha pelo menos dois elementos presentes no pensamento de cada um deles que expressem, de forma sintética, o movimento Iluminista.

3. Os principais teóricos da fisiocracia, uma corrente de pensamento econômico desenvolvida entre os iluministas, foram Quesnay, Gournay e Turgot.

   a) Que concepção econômica, característica da Idade Moderna e já vista por você neste volume, foi criticada pelos fisiocratas?

   b) Identifique e explique as principais ideias fisiocratas.

4. Como era a relação existente entre as ideias do liberalismo econômico (especialmente aquelas elaboradas por Adam Smith) e as concepções gerais do Iluminismo? Elabore um comentário sobre o assunto.

5. Por que alguns monarcas absolutistas europeus, como Catarina II, da Rússia, José II, da Áustria, e dom José I, de Portugal, entre outros, foram chamados de "déspotas esclarecidos"? Ao elaborar sua resposta, explique a relação desses monarcas com as ideias iluministas.

Pratique

6. O historiador brasileiro Jorge Grespan, ao analisar o Iluminismo, destacou as diferenças existentes entre as ideias dos diversos pensadores iluministas. Leia um trecho das interpretações elaboradas por Grespan no texto a seguir.

> Quanto à falta de unidade das próprias ideias iluministas, praticamente todos os estudos específicos feitos hoje em dia sobre elas e seus autores enfatizam de modo correto suas diferenças nada desprezíveis [...].
>
> Contudo, não há por que exigir do Iluminismo características idênticas às de outros movimentos intelectuais. [...] há o que ele [o Iluminismo] exclui, o que ele critica, sendo, aliás, principalmente como atitude crítica que se definiam as "luzes" aos olhos dos seus contemporâneos.
>
> GRESPAN, Jorge. *Revolução Francesa e Iluminismo.* 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 15.

   a) Para o historiador brasileiro, há problema no fato de existirem diferenças entre as ideias dos pensadores iluministas? Justifique.

   b) Segundo o historiador, qual seria a característica comum a todos os pensadores do Iluminismo? Para complementar sua resposta, retome também o texto da seção *Para saber mais* na página 138.

7. Leia dois trechos da obra *Do contrato social*, de Jean-Jacques Rousseau. Depois, responda ao que se pede.

> **Texto 1**
>
> Renunciar à sua liberdade é renunciar à sua qualidade de homem, aos direitos da humanidade, e até a seus deveres. [...] Tal renúncia é incompatível com a natureza do homem, e tirar toda liberdade da sua vontade é tirar toda moralidade das suas ações.
>
> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social.* São Paulo: Penguin Companhia, 2011.

> **Texto 2**
>
> O que o homem perde pelo contrato social é sua liberdade natural e um direito ilimitado a tudo o que o tenta e que ele pode alcançar. O que ele ganha é a liberdade civil e a propriedade de tudo o que possui.
>
> ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social.* São Paulo: Penguin Companhia, 2011.

   a) De acordo com o trecho 1, para Rousseau, qual é a relação do homem com a liberdade?

   b) Com base nas informações deste capítulo e no trecho 2, qual seria a melhor maneira, segundo Rousseau, de garantir a liberdade aos homens dentro de uma sociedade?

   c) Em sua obra *Do contrato social*, Rousseau articulava princípios políticos que estabelecem normas para o convívio dos homens em sociedade. Nessa obra, o pensador também dizia que a liberdade civil era limitada pela vontade geral. Reflita: o que seria essa "vontade geral"? Para responder, lembre-se do contexto sociopolítico em que o Iluminismo se originou.

2 A fundação dos Estados Unidos da América

A primeira aplicação efetiva dos ideais iluministas ocorreu nas colônias inglesas da América do Norte, com a geração de um movimento político e a organização de um novo país.

Como você já estudou, no início da colonização o controle inglês sobre suas Treze Colônias na América do Norte foi brando. As revoluções inglesas no século XVII e o envolvimento em guerras europeias contribuíram para essa situação. Livres da exploração, aos poucos as colônias conquistaram expressivo desenvolvimento econômico, não apenas as do sul agroexportador, mas também as do norte, onde havia intensa atividade comercial e manufatureira.

A expansão econômica das colônias do norte chegou a fazer concorrência com a Inglaterra no comércio de longa distância com o Caribe, a África e a própria Europa. Ao mesmo tempo, com os progressos da Revolução Industrial durante o século XVIII, o reino inglês se lançou em busca de novos mercados consumidores, o que incluiu as próprias Treze Colônias.

Aos poucos, o Parlamento inglês foi lançando as bases de uma política fiscal, ou seja, de uma legislação voltada para a cobrança de impostos na América. A **Guerra dos Sete Anos** (1756-1763) contra a França acelerou o processo, ao desequilibrar as finanças do Estado inglês.

Além disso, o fato de o conflito ter se desenrolado parcialmente em território norte-americano e a decisão inglesa de manter um exército regular permanente na colônia serviram de pretexto para a cobrança de impostos sobre os colonos.

A nova política inglesa em relação às suas colônias, entretanto, contrariava os princípios iluministas de liberdade e autodeterminação, além de comprometer a autonomia de que sempre gozaram as colônias. Os conflitos tornaram-se constantes, principalmente após a publicação de algumas leis que diminuíam cada vez mais a autonomia dos colonos americanos.

Guerra dos Sete Anos: conflito provocado pela competição econômica e colonial entre a França e a Inglaterra na América do Norte e em outros territórios. Boa parte dos indígenas das colônias norte-americanas aliou-se aos franceses. A Inglaterra venceu o conflito e apoderou-se do território colonial francês a oeste das Treze Colônias. Sua economia, contudo, foi abalada.

Album/Akg-Images/Latinstock

William Penn desembarca na Pensilvânia (1682), ocupada por nativos indígenas e holandeses, obra de J. G. L. Ferris, século XIX. Fundador da colônia da Pensilvânia, William Penn pretendia fazer dela um lugar com liberdade de expressão religiosa.

Leis promulgadas pela Inglaterra

Sugar Act (“Lei do Açúcar”)

Em 1764, a Inglaterra lançou uma lei que taxava todos os carregamentos de açúcar que não fossem provenientes das Antilhas inglesas. A determinação prejudicava diretamente os interesses dos colonos, que adquiriam o melaço, matéria-prima para a produção de rum, por todo o Caribe.

North Wind Picture Archives/AKG-Images/Album/Latinstock/Coleção particular

Selo emitido durante a Lei do Selo, em 1765.

Stamp Act (“Lei do Selo”)

No ano seguinte, o governo inglês, visando ampliar a arrecadação, estabeleceu que todo material impresso publicado nas colônias deveria receber um selo vendido pela metrópole. Inconformados, os colonos reuniram-se em Nova York, no Congresso da Lei do Selo, e rejeitaram o novo imposto. Também decidiram repudiar qualquer relação com a metrópole, incluindo a comercial, pelo menos enquanto os habitantes das Treze Colônias não tivessem uma representação no Parlamento inglês. A lei foi revogada em 1766.

Reprodução/Library of Congress, Washington D. C.

Disfarçados de indígenas, colonos atiram ao mar o carregamento de chá dos navios ingleses ancorados no porto de Boston. Litografia de Nathaniel Currier, 1846.

Tea Act (“Lei do Chá”)

Em 1773, foi elaborada a lei por meio da qual a comercialização do chá passou a ser monopolizada pela Companhia das Índias Orientais, sediada em Londres. A medida intensificava a tributação colonial e ampliava o controle da venda do produto, combatendo o contrabando do chá holandês e excluindo os norte-americanos do comércio do chá britânico. O estabelecimento de um regime de monopólio provocou, mais uma vez, violenta reação contra a metrópole. Em dezembro, colonos disfarçados de indígenas ocuparam três navios ingleses no porto de Boston e jogaram suas cargas de chá ao mar. O episódio ficou conhecido como Boston Tea Party (“Festa do Chá de Boston”).

Hulton Archives/Getty Images

Soldados britânicos abrem fogo contra colonos, matando cinco pessoas, no que se chamou Massacre de Boston (1770). Desenho de Alonzo Chappel, 1868.

Leis Intoleráveis

Em 1774, o Parlamento britânico promulgou uma série de leis como reação à Boston Tea Party. O porto de Boston (o mais movimentado das Treze Colônias) ficaria fechado enquanto os colonos não pagassem a pesada indenização cobrada pela carga de chá perdida; a colônia de Massachusetts (onde se localiza Boston) seria ocupada por tropas inglesas; os funcionários ingleses que cometessem crimes no período das investigações seriam julgados por tribunais de outra colônia ou na Inglaterra. Ao mesmo tempo, determinou-se o controle militar inglês sobre o território a oeste das colônias, impedindo-se assim a expansão territorial dos colonos para além da faixa litorânea.

A independência das Treze Colônias

Indignados com a série de leis promulgadas pela Inglaterra, representantes dos colonos reuniram-se no **Primeiro Congresso Continental** da Filadélfia, em 1774, e decidiram boicotar os produtos metropolitanos. No ano seguinte, no **Segundo Congresso**, determinou-se a separação em relação à Inglaterra.

Em 4 de julho de 1776, foi publicada a **Declaração de Independência** dos Estados Unidos da América. O documento foi elaborado por Thomas Jefferson (1743-1826), com a colaboração de Benjamin Franklin (1705-1790) e John Adams (1735-1826), entre outros, e inspirava-se fortemente nas ideias iluministas.

Após a proclamação da independência, George Washington foi encarregado de organizar um exército para enfrentar a reação metropolitana e garantir a autonomia. Durante o conflito, o exército de Washington contou com o apoio da França, Espanha e, posteriormente, da Holanda, com destaque para as tropas francesas comandadas pelo Marquês de La Fayette (1757-1834). Após diversos confrontos, o general inglês Cornwallis rendeu-se na Batalha de Yorktown, em 1781. A rendição deu início às negociações que culminariam com a assinatura do Tratado de Paris (França), em 1783. Por meio desse tratado, a Inglaterra reconheceu a independência das Treze Colônias que, pouco depois, passaram a se chamar Estados Unidos da América.

A formação do novo Estado

Ao final da guerra de independência, reuniu-se outro Congresso continental na Filadélfia para redigir a Constituição do novo Estado. Durante o evento, dois grupos apresentaram propostas: os **republicanos** de Thomas Jefferson e os **federalistas** de Alexander Hamilton (c. 1755-1804) e George Washington (1732-1799).

Os republicanos defendiam a instauração de um poder central fraco e a concessão de grande autonomia aos estados, que seriam, na prática, como treze países independentes. Já os federalistas acreditavam na necessidade de um poder central forte, para garantir a união permanente dos estados. A solução encontrada e incorporada à Constituição de 1787 foi a criação dos Estados Unidos da América, uma **República federativa**, ou seja, dotada de um poder central forte que atribuía relativa autonomia aos estados-membros.

Adotou-se o sistema presidencialista, cabendo a George Washington ser o primeiro presidente. Fiel aos princípios iluministas de Montesquieu, o novo país estabeleceu a divisão política entre três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário).

A participação política ficava restrita aos proprietários e comerciantes em geral, tradicionalmente brancos, ingleses ou seus descendentes. Estes eram os únicos que tinham direito ao voto. Mulheres, indígenas e negros estavam excluídos das decisões políticas. A escravidão não foi abolida. Bastante concisa (tem apenas sete artigos), a Constituição de 1787 permanece em vigor nos Estados Unidos até hoje, acrescida de 27 emendas.

Com a Revolução no território norte-americano, a ideia de que a República estava destinada apenas a pequenos territórios sucumbiu. O exemplo dos Estados Unidos, com sua República num grande território, também ganhou seguidores na Europa, especialmente na França, então às vésperas da Revolução de 1789.

Declaração de Independência, 4 de julho de 1776, obra de John Trumbull, século XVIII.

Atividades

Retome

8. Inicialmente, o controle inglês sobre suas colônias na América do Norte era brando. Porém, no século XVIII, o governo da Inglaterra procurou aumentar a cobrança de impostos dos colonos que viviam na América. Por que isso aconteceu?

9. Por que as leis promulgadas pelo governo inglês, no século XVIII, contrariavam a autonomia até então presente nas colônias da América do Norte? Para responder, retome as informações sobre cada uma das leis, presentes neste capítulo.

10. Assim como a Declaração de Independência de 1776, a Constituição dos Estados Unidos, de 1787, também expressava valores iluministas.

a) Relacione aspectos da Constituição dos Estados Unidos, vistos no capítulo, aos ideais do Iluminismo.

b) Apesar de os valores democráticos da Constituição de 1787 se destacarem, o documento mantinha alguns grupos excluídos da esfera política. Que grupos eram esses?

Pratique

11. Agora, leia alguns trechos de *O espírito das leis*, uma das obras de Montesquieu. Depois, resolva as atividades.

> Uma sociedade não poderia subsistir sem um governo. A reunião de todas as forças particulares [...] forma aquilo que chamamos de estado político.
>
> [...]
>
> Mais vale dizer que o governo mais conforme à natureza é aquele cuja disposição particular se relaciona melhor com a disposição do povo para o qual foi estabelecido.
>
> [...]
>
> A lei, em geral, é a razão humana, enquanto governa todos os povos da terra; e as leis políticas e civis de cada nação devem ser apenas casos particulares onde se aplica esta razão humana.
>
> MONTESQUIEU. *O espírito das leis*. Apresentação de Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 16.

a) Identifique, nesses trechos, uma passagem em que Montesquieu afirma que um conjunto de leis deve expressar os valores da sociedade.

b) Em sua opinião, o que significa, no contexto do Iluminismo, a existência de um conjunto de leis que expresse, ou represente, os valores da sociedade?

c) Nos trechos selecionados, Montesquieu valoriza a razão. Para esse pensador, em que casos a razão, chamada por ele de "razão humana", deve ser bem aplicada?

12. Leia com atenção a tirinha a seguir. Depois, resolva as atividades propostas.

Calvin & Hobbes, Bill Watterson © 1989 Watterson /Dist. by Universal Uclick.

Tirinha dos personagens Calvin e Haroldo. O artesão e ourives Paul Revere (1735-1818), citado no último quadrinho, participou da guerra de independência dos Estados Unidos. Sua atuação como mensageiro nas batalhas de Lexington e Concord, realizada com sucesso em razão de suas cavalgadas noturnas, é considerada símbolo de patriotismo.

a) Sobre qual data comemorativa os personagens da tirinha, criados pelo estadunidense Bill Watterson, estão conversando?

b) Que parte do diálogo levou Calvin a associar a Declaração de Independência dos Estados Unidos à distribuição de presentes? Explique.

c) A fala de Calvin, no último quadrinho, expressa uma visão individualista ou coletiva a respeito da data comemorativa em questão? Por quê?

Analise uma fonte primária

13. A Declaração de Independência dos Estados Unidos da América foi publicada em 4 de julho de 1776. Leia um trecho desse documento e depois faça o que se pede.

> Consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os homens são criados iguais, dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade. Que a fim de assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens, derivando

seus justos poderes do consentimento dos governados; que, sempre que qualquer forma de governo se torne destrutiva de tais fins, cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la e instituir novo governo, baseando-o em tais princípios e organizando-lhe os poderes pela forma que lhe pareça mais conveniente para realizar-lhe a segurança e a felicidade. [...] quando uma longa série de abusos e usurpações, perseguindo invariavelmente o mesmo objeto, indica o desígnio de reduzi-los ao despotismo absoluto, assistem-lhes o direito, bem como o dever, de abolir tais governos e instituir novos Guardiães para sua futura segurança. [...]

Declaração de Independência dos Estados Unidos da América. 1776. Disponível em: <http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/declaraindepeEUAHISJNeto.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

a) Como foi visto neste capítulo, dois congressos foram realizados durante o processo de independência das Treze Colônias (em 1774 e em 1775). Considerando esses congressos, explique em que medida as ideias iluministas estiveram presentes nesse processo.

b) As ideias iluministas também estiveram presentes na Declaração de Independência. Releia o trecho da declaração acima e identifique nele pelo menos três passagens que podem se relacionar com princípios do Iluminismo. Justifique sua resposta.

Articule passado e presente

14. Como vimos neste capítulo, os filósofos iluministas Diderot e D'Alembert organizaram a produção e a publicação da *Enciclopédia* no século XVIII. A obra foi um sucesso: entre 1751 e 1782, diversos volumes foram publicados em cidades da França, da Itália e da Suíça. Reúna-se com um colega e leiam, a seguir, parte de um dos verbetes da Enciclopédia.

Ilustração da *Enciclopédia* de Diderot e D'Alembert presente no verbete "Anatomia". Publicada em 1751.

Verbete "Autoridade política" (escrito por Diderot, século XVIII)

Nenhum homem recebeu da natureza o direito de comandar os outros. A liberdade é um presente do céu, e cada indivíduo da mesma espécie tem o direito de usufruir dela tão logo tenha o uso da razão. Se a natureza estabeleceu alguma autoridade, é a do poder paterno; mas este poder tem seus limites, e, no estado de natureza, ele terminaria logo que os filhos tivessem condições de se conduzir. Qualquer outra autoridade tem origem diferente da natureza. Se examinarmos bem, veremos que a autoridade política tem origem em uma destas duas fontes: a força e a violência daquele que dela se apoderou ou o consentimento daqueles que a ela se submeteram através de um contrato [...].

DIDEROT, Denis; D´ALEMBERT, Jean Le Rond. Tradução de Maria das Graças de Souza. *Verbetes políticos da* Enciclopédia. São Paulo: Discurso Editorial; Editora Unesp, 2006. p. 37.

a) Elaborem um comentário sobre o contexto social e político em que a *Enciclopédia* de Diderot e D´Alembert foi produzida.

b) Depois, pensem nos dias atuais. Uma enciclopédia impressa ou virtual (disponível na internet) é feita, hoje, em que contexto social, econômico e político?

c) Agora, vocês vão fazer um trabalho investigativo e de comparação. Hoje, temos acesso aos mais diversos tipos de enciclopédia. Vocês com certeza já utilizaram uma dessas obras em pesquisas escolares. Mas até que ponto a *Enciclopédia* dos iluministas, feita no século XVIII, pode se aproximar das enciclopédias de hoje?

d) Sigam o roteiro abaixo:

- Consultem enciclopédias da atualidade, impressas (se possível, pesquisem esse material na biblioteca da escola) e virtuais (na internet). Como sugestão, vocês podem utilizar essas duas enciclopédias virtuais: <https://pt.wikipedia.org> e <http://escola.britannica.com.br> (acesso em: 20 fev. 2016).
- Pesquisem o mesmo termo em todas as enciclopédias da atualidade. Sugestões: "autoridade"; "política"; "Iluminismo"; "conhecimento".
- Comparem os textos dos verbetes das enciclopédias atuais que vocês consultaram com o texto do verbete "Autoridade política", elaborado por Diderot no século XVIII. Na opinião de vocês, em qual enciclopédia o estilo de texto é mais reflexivo? Em qual o texto é mais neutro? Em qual enciclopédia o texto é mais informativo?

Agora, considerando as pesquisas de vocês e as respostas aos itens anteriores, escrevam um relatório identificando as diferenças e as semelhanças entre a Enciclopédia do século XVIII e as enciclopédias dos dias atuais.

Enem e vestibulares

Enem

1.

De ponta a ponta, é tudo praia-palma, muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande, porque, a estender olhos, não podíamos ver senão terra com arvoredos, que nos parecia muito longa. Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares [...]. Porém o melhor fruto que dela se pode tirar me parece que será salvar esta gente.

Carta de Pero Vaz de Caminha. In: MARQUES, A.; BERUTTI, F.; FARIA, R. *História moderna através de textos*. São Paulo: Contexto, 2001.

A carta de Pero Vaz de Caminha permite entender o projeto colonizador para a nova terra. Nesse trecho, o relato enfatiza o seguinte objetivo:

a) Valorizar a catequese a ser realizada sobre os povos nativos.
b) Descrever a cultura local para enaltecer a prosperidade portuguesa.
c) Transmitir o conhecimento dos indígenas sobre o potencial econômico existente.
d) Realçar a pobreza dos habitantes nativos para demarcar a superioridade europeia.
e) Criticar o modo de vida dos povos autóctones para evidenciar a ausência de trabalho.

2. O texto abaixo reproduz parte de um diálogo entre dois personagens de um romance.

— Quer dizer que a Idade Média durou dez horas? – perguntou Sofia.

— Se cada hora valer cem anos, então sua conta está certa.

Podemos imaginar que Jesus nasceu à meia-noite, que Paulo saiu em peregrinação missionária pouco antes da meia-noite e meia e morreu quinze minutos depois, em Roma. Até as três da manhã a fé cristã foi mais ou menos proibida. [...] Até as dez horas as escolas dos mosteiros detiveram o monopólio da educação. Entre dez e onze horas são fundadas as primeiras universidades.

Adaptado de GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia, romance da história da Filosofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

O ano 476 d.C., época da queda do Império Romano do Ocidente, tem sido usado como marco para o início da Idade Média. De acordo com a escala de tempo apresentada no texto, que considera como ponto de partida o início da Era Cristã, pode-se afirmar que:

a) as Grandes Navegações tiveram início por volta das quinze horas.
b) a Idade Moderna teve início um pouco antes das dez horas.
c) o cristianismo começou a ser propagado na Europa no início da Idade Média.
d) as peregrinações do apóstolo Paulo ocorreram após os primeiros 150 anos da Era Cristã.
e) os mosteiros perderam o monopólio da educação no final da Idade Média.

3.

É verdade que nas democracias o povo parece fazer o que quer; mas a liberdade política não consiste nisso. Deve-se ter sempre presente em mente o que é independência e o que é liberdade. A liberdade é o direito de fazer tudo o que as leis permitem; se um cidadão pudesse fazer tudo o que elas proíbem, não teria mais liberdade, porque os outros também teriam tal poder.

MONTESQUIEU. *Do espírito das leis*. São Paulo: Nova Cultural, 1997 (Adaptado).

A característica da democracia destacada por Montesquieu diz respeito:

a) ao *status* de cidadania que o indivíduo adquire ao tomar as decisões por si mesmo.
b) ao condicionamento da liberdade dos cidadãos à conformidade com as leis.
c) à possibilidade de o cidadão participar no poder e, nesse caso, de ser livre da submissão às leis.
d) ao livre-arbítrio do cidadão em relação àquilo que é proibido, desde que ciente das consequências.
e) ao direito do cidadão de exercer sua vontade de acordo com seus valores pessoais.

4.

No final do século XVI, na Bahia, Guiomar de Oliveira denunciou Antônia Nóbrega à Inquisição. Segundo o depoimento, esta lhe dava “uns pós não sabe de quê, e outros pós de osso de finado, os quais pós ela confessante deu a beber em vinho ao dito seu marido para ser seu amigo e serem bem-casados, e que todas estas coisas fez tendo-lhe dito a dita Antônia e ensinado que eram coisas diabólicas e que os diabos lha ensinaram”.

ARAÚJO, E. *O teatro dos vícios*. Transgressão e transigência na sociedade urbana colonial. Brasília: UnB/José Olympio, 1997.

Do ponto de vista da Inquisição,

a) o problema dos métodos citados no trecho residia na dissimulação, que acabava por enganar o enfeitiçado.
b) o diabo era um concorrente poderoso da autoridade da Igreja e somente a justiça do fogo poderia eliminá-lo.
c) os ingredientes em decomposição das poções mágicas eram condenados porque afetavam a saúde da população.
d) as feiticeiras representavam séria ameaça à sociedade, pois eram perceptíveis suas tendências feministas.
e) os cristãos deviam preservar a instituição do casamento recorrendo exclusivamente aos ensinamentos da Igreja.

Vestibulares

5. (PUC-RJ)

Para o progresso do armamento marítimo e da navegação, que sob a boa providência e proteção divina interessam tanto à prosperidade, à segurança e ao poderio deste reino [...], nenhuma mercadoria será importada ou exportada dos países, ilhas, plantações ou territórios pertencentes à Sua Majestade, ou em possessão de Sua Majestade, na Ásia, América e África, noutros navios senão nos que [...] pertencem a súditos ingleses [...] e que são comandados por um capitão inglês e tripulados por uma equipagem com três quartos de ingleses [...], nenhum estrangeiro [...] poderá exercer o ofício de mercador ou corretor num dos lugares supracitados, sob pena de confisco de todos os seus bens e mercadorias [...].

Segundo Ato de Navegação de 1660. Apud: DEVON, Pierre. *O mercantilismo*. São Paulo: Perspectiva, 1973. p. 94-95.

Por meio do Ato de Navegação de 1660, o governo inglês:

a) estabelecia que todas as mercadorias comercializadas por qualquer país europeu fossem transportadas por navios ingleses.
b) monopolizava seu próprio comércio e impulsionava a indústria naval inglesa, aumentando ainda mais a presença da Inglaterra nos mares do mundo.
c) enfrentava a poderosa França, retirando-lhe a posição privilegiada de intermediária comercial em nível mundial.
d) desenvolvia a sua marinha, incentivava a indústria, expandia o Império, abrindo novos mercados internacionais ao seu excedente agrícola.
e) protegia os produtos ingleses, matérias-primas e manufaturados, que deveriam ter sua saída dificultada, de modo a gerar acúmulo de metais preciosos no Reino inglês.

6. (Vunesp-SP)

Desde o começo até hoje a hora presente os espanhóis nunca tiveram o mínimo cuidado em procurar fazer com que a essas gentes fosse pregada a fé de Jesus Cristo, como se os índios fossem cães ou outros animais: e o que é pior ainda é que o proibiram expressamente aos religiosos, causando-lhes inumeráveis aflições e perseguições, a fim de que não pregassem, porque acreditavam que isso os impediria de adquirir o ouro e riquezas que a avareza lhes prometia.

Frei Bartolomeu de Las Casas. Brevíssima relação da destruição das Índias, 1552.

No contexto da colonização espanhola na América, é possível afirmar que:

a) existia concordância entre colonizadores e missionários sobre a legitimidade de sujeitar os povos indígenas pela força.
b) os missionários influenciaram o processo de conquista para salvar os índios da cobiça espanhola.
c) colonizadores, soldados e missionários respeitavam os costumes, o modo de vida e a religião dos povos nativos.
d) os padres condenavam as atitudes dos soldados porque pretendiam ficar com as riquezas das terras descobertas.
e) os missionários condenavam o uso da força e propunham a conversão religiosa dos povos indígenas.

7. (Fuvest-SP) No século XVI, a conquista e ocupação da América pelos espanhóis:

a) desestimulou a economia da metrópole e conduziu ao fim do monopólio do comércio.
b) contribuiu para o crescimento demográfico da população indígena, concentrada nas áreas de mineração.
c) eliminou a participação do Estado nos lucros obtidos e beneficiou exclusivamente a iniciativa privada.
d) dizimou a população indígena e destruiu as estruturas agrárias anteriores à conquista.
e) impôs o domínio político e econômico dos criollos.

UNIDADE

2

O “longo século XIX”

Nesta Unidade estudaremos um período que alguns historiadores chamam de “longo século XIX”. Tem como marco inicial a Revolução Francesa e se encerra no início da Primeira Guerra Mundial, em 1914, no século XX. Durante esses 125 anos, diversos acontecimentos políticos, econômicos e sociais, em todo o Ocidente, são vistos como iniciados e influenciados pela Revolução Francesa de 1789.

Mesmo situada cronologicamente no final do século XVIII, as implicações dessa Revolução são apontadas como ponto de partida das mudanças afloradas por todo o período que se estende até 1914.

Discutindo o século XIX

O abraço de Maipú, obra de Pedro Subercaseaux feita em 1908. A pintura representa o abraço entre dois líderes nas lutas de independência da América Latina, logo após a independência do Chile.

Gravura do século XVIII que carrega um sentido de união amável, singela, entre a Europa, ao centro, a África, à esquerda, e a América, à direita.

1 A importância dos processos na produção do conhecimento histórico

A Europa do século XIX foi marcada pelo vendaval revolucionário iniciado na França, seguido pelas guerras napoleônicas e pela restauração de diversas monarquias derrubadas durante essas guerras. Passado esse momento inicial, a burguesia liberal e os movimentos populares impuseram às monarquias limites cada vez mais estreitos.

Em termos sociais e econômicos, ao longo do século efetivaram-se a consolidação da burguesia, a industrialização e, nas últimas décadas, um de seus principais efeitos: a expansão imperialista e o conflito entre as nações, que desembocou na Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Na produção do conhecimento histórico, a importância de cada processo só se torna evidente quando os historiadores analisam detalhadamente os fatores que o causaram, suas consequências e desdobramentos provocados na sociedade. O conhecimento histórico, ao ser produzido, depende do olhar do historiador e das circunstâncias políticas, ideológicas e sociais em que está inserido. São estas que o sensibilizam para considerar este ou aquele fato como motivador do processo, ou, ainda, este ou aquele impacto na sociedade.

Para entender melhor como o conhecimento histórico pode ser produzido segundo interesses e pontos de vista diversos, sem, contudo, deixar de ser História, tomemos três grandes processos que estudaremos neste e nos próximos capítulos: a Revolução Francesa, a independência do Brasil e a Revolução Industrial.

2 Leituras da Revolução Francesa

Os primeiros pesquisadores que se dedicaram a estudar a Revolução Francesa, independentemente de serem contra ela ou a seu favor, reconheceram que havia um vínculo entre os fatos ocorridos na França a partir de 1789 e as mudanças que prevaleceram no continente europeu e no mundo. No século XIX e mesmo no século XX, a Revolução Francesa acabou sendo tomada como modelo para os que lutavam contra as estruturas dominantes.

Execução do rei Luís XVI, de Charles Monnet, de 1793. Na gravura, uma multidão assiste à execução, na guilhotina, do rei Luís XVI – monarca absolutista deposto pela Revolução Francesa em 1793. A produção de pinturas e gravuras sobre um evento como esse contribui para reforçar determinado posicionamento histórico.

No final da década de 1980, um grupo de historiadores passou a relativizar a importância da Revolução Francesa, afirmando que, em linhas gerais, a França teria tido o mesmo desenvolvimento político caso não tivesse passado pela revolução, o que contradizia completamente a opinião de outros estudiosos, incluindo os teóricos marxistas.

Apesar dos mais de duzentos anos que nos separam da Revolução Francesa, ainda hoje há divergências entre aqueles que a estudam. Ela continua um elemento de referência para os diversos posicionamentos políticos. É uma mostra, assim como outros acontecimentos históricos, do quanto o passado participa do presente, mediado pela memória e pela ciência histórica, e o quanto é necessário continuar a estudá-lo.

3 As independências do Brasil

Ao falar em independência do Brasil, é muito comum associá-la à imagem de dom Pedro I com a espada na mão no ato de proclamar a separação entre Brasil e Portugal, como na tela abaixo. Essa imagem, arraigada na mentalidade dos brasileiros, é resultado de escolhas feitas por historiadores e outros estudiosos ainda no século XIX.

Na realidade, não houve um momento específico em que a ex-colônia portuguesa na América tenha se tornado uma nação. Houve, sim, um período no qual diversas atitudes foram tomadas e que resultaram na fundação de um Império Brasileiro reconhecido por outras nações. Assim, a escolha de uma data ou de um fato para marcar essa passagem foi arbitrária, *a posteriori*, e refletiu o que se quis valorizar no momento.

Em 1822, os vários personagens envolvidos no processo tinham diferentes opiniões sobre qual acontecimento seria o mais significativo para simbolizar a independência. Alguns defendiam o dia 1º de agosto (no qual dom Pedro convocou uma Assembleia Constituinte); outros, o dia 6 de agosto (quando o príncipe reivindicou a condição, para o Brasil, de "reino irmão" de Portugal); ou, ainda, 12 de outubro (quando dom Pedro foi aclamado imperador do Brasil).

O dia 7 de setembro só passou a fazer parte das datas nacionais em 1826, quando dom Pedro I precisava afirmar-se perante a elite e a população brasileira, diante da desconfiança que havia sobre seu desejo de reunificar as Coroas do Brasil e de Portugal. A data escolhida, que até hoje se comemora, surgiu assim do interesse político em apresentar dom Pedro I como o grande responsável pela independência, colocando em segundo plano os demais atores e acontecimentos.

A independência da ex-colônia portuguesa na América resultou da vitória de um dos vários projetos possíveis, pensados entre o final do século XVIII e o início do século XIX. Outros caminhos poderiam ter sido tomados. Os mais evidentes seriam aqueles que não se identificavam com a criação de um império, com a unidade territorial, com a continuidade de um português na liderança do governo ou mesmo com a manutenção da elite tradicional no poder.

Como exemplos disso estão a Conjuração Mineira, a Revolta dos Alfaiates e a Confederação do Equador. São eventos que não podem ser reduzidos a "momentos" do processo ou a contribuições para a independência de 1822, pois, além de haverem defendido objetivos diferentes, foram derrotados.

A tela *Independência ou morte* representa o príncipe dom Pedro ao proclamar a independência política do Brasil, em São Paulo, em 1822. Pintada em 1888 por Pedro Américo, encontra-se hoje no Museu Paulista, em São Paulo (SP).

4 Leituras da Revolução Industrial

Por muito tempo, as grandes mudanças tecnológicas ocorridas no sistema produtivo europeu no final do século XVIII foram atribuídas ou à aplicação dos avanços científicos em novas invenções ou a fatores naturais, como a disponibilidade de matérias-primas para a indústria.

Nessas interpretações, a tecnologia aparece como motivo central de todas as mudanças, como uma força autônoma capaz de transformar, por si só, toda a cadeia de produção. A crítica que se faz a essa explicação baseia-se no fato de que a tecnologia não pode explicar todas as transformações envolvidas, pois sua aplicação ao sistema produtivo ocorreu em ritmos diferentes em várias partes do mundo.

Se a tecnologia fosse fator determinante, a mudança teria mais ou menos a mesma intensidade em todos os lugares, mas não foi o que aconteceu. O processo de industrialização inglês, por exemplo, foi muito mais acelerado que o francês, mas foi mais lento que o norte-americano, ocorrido posteriormente.

A explicação está não só nas novas técnicas, mas também nas formas de adaptação cultural das sociedades, dos patrões e dos operários a essas técnicas. Muitos historiadores argumentam que o sistema de fábrica não foi introduzido apenas por razões de eficiência, mas por ser adequado à necessidade dos capitalistas de controlar a mão de obra. Certos pesquisadores vão mais além e afirmam que foram as questões de hierarquia e poder social que estimularam as mudanças tecnológicas e organizacionais da produção, levando ao sistema fabril.

Nas indústrias, os operários não precisavam mais dominar a fabricação completa do produto, pois executavam apenas uma tarefa dentro da cadeia de produção. Garantindo eficiência, o método de divisão de trabalho trazia também enormes benefícios aos empresários capitalistas – além de aumento expressivo na quantidade de produtos finalizados, com muitos trabalhadores exercendo tarefas pequenas, o custo desses trabalhadores era mais barato, já que não era necessário contratar mão de obra especializada. Com a chegada das máquinas, elas passaram a executar serviços antes feitos manualmente e impunham um ritmo mais veloz à produção, permitindo a dispensa de muitos trabalhadores. Entrava-se, assim, na época da maquinofatura.

A Revolução Industrial continua sendo um tema especialmente significativo para nós, que vivemos em um mundo também convulsionado por rápidas e profundas mudanças tecnológicas provocadas pela informática, pela robótica, pelas telecomunicações e pela biotecnologia. Somam-se ainda os desdobramentos socioambientais diante dos crescentes padrões de produção, consumo e urbanização.

Imaginechina/Corbis/Fotoarena.

Os resíduos eletrônicos descartados – lixo eletrônico – chegam a mais de 41 milhões de toneladas/ano, sendo que o Programa da ONU para o Meio Ambiente (Pnuma) estima que em 2017 poderá alcançar os 50 milhões. Os Estados Unidos, seguidos por China, Japão, Alemanha e Índia, são os países que mais geram lixo eletrônico no mundo. Na América Latina, a liderança é do Brasil. Na imagem, televisores descartados que serão reciclados empilhados em pátio em Zhuzhou, China. Foto de 2013.

CAPÍTULO 11

Uma era de revoluções

Edson Grandisoli/Pulsar Imagens

Os protestos realizados em diversas cidades do Brasil entre abril e julho de 2013 mobilizaram milhares de pessoas. Inicialmente, o objetivo dos grupos que deles participavam era protestar contra o aumento na tarifa de ônibus. Com o tempo, ao ganhar destaque na mídia, essas manifestações cresceram e se tornaram multifacetadas, passando a expressar diferentes posicionamentos. Na foto, protestos na cidade de São Paulo, em junho de 2013.

A Revolução Francesa, um dos assuntos abordados neste capítulo, teve início em 1789. Ao longo desse processo revolucionário, os interesses em jogo variaram, se transformaram e, por vezes, se modificaram. De todo modo, a Revolução Francesa rompeu com antigas estruturas sociais e políticas até então existentes. Será que é possível encontrar hoje movimentos sociais multifacetados como esse, que apresentem significados diferentes para setores distintos da sociedade?

1 Processos revolucionários

As últimas décadas do século XVIII contemplaram muitas mudanças na economia, na política e no cotidiano. Na Inglaterra, a Revolução Industrial criou um novo modelo de sociedade, cujas realizações pareciam não ter limites. Enquanto para a burguesia essas mudanças traziam riquezas e ascensão social, para os trabalhadores representaram pobreza e exploração.

Na França, a persistência do absolutismo monárquico continuava gerando tensões entre a burguesia e o Estado aristocrático. Ao mesmo tempo, os entraves ao desenvolvimento econômico e outros fatores colocaram os setores mais pobres em uma situação insustentável.

A Revolução Francesa foi feita em nome de alguns princípios, como liberdade, igualdade e fraternidade, além do direito à propriedade. Entretanto, para os diversos setores sociais que participaram da Revolução esses princípios tinham significados diferentes. Para alguns, a propriedade era condição para a liberdade; para outros, a propriedade tornava impossíveis a liberdade e a fraternidade.

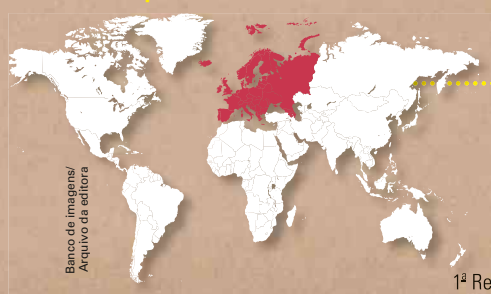
Ajmed Taranh/Demotix/Corbis/Fotoarena.

Na foto, protesto no Cairo, Egito, em 2013. Os manifestantes, na ocasião, se posicionavam contra algumas medidas do governo egípcio.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

2 A Revolução Industrial

O processo de desenvolvimento capitalista, intensificado pela Revolução Comercial dos séculos XVI e XVII, estava inicialmente ligado à circulação de mercadorias. A partir da segunda metade do século XVIII, contudo, a produção em larga escala, por meio da **mecanização industrial**, iniciada na Inglaterra, passou a ser o principal motor desse processo.

A perspectiva de lucros motivou o desenvolvimento técnico da produção. Com o aumento dos lucros, ampliava-se o capital investido em novas tecnologias, gerando um ciclo ascendente. Isso provocou grandes mudanças, tanto de ordem econômica quanto social, que levaram ao desaparecimento de relações e práticas feudais ainda existentes e ao completo predomínio de valores da economia e da sociedade capitalistas.

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

O início do processo industrial na Inglaterra resultou em parte da acumulação de capital durante os séculos XVII e XVIII. Por essa época, a Inglaterra conseguiu formar uma extensa rede comercial, graças ao seu poderio naval e comercial. Um dos impulsos iniciais na construção desse poderio foi dado pela vitória inglesa contra a Invencível Armada espanhola em 1588. Importante papel exerceram também os Atos de Navegação, decretados em 1651 pelo político inglês Oliver Cromwell (1599-1658), que defendiam os comerciantes ingleses. Além disso, o Tratado de Methuen, de 1703, assinado com Portugal, abriu os mercados portugueses e de suas colônias aos manufaturados ingleses. Acrescente-se ainda a existência de grandes jazidas de carvão mineral e minério de ferro no solo britânico. Havia, além disso, uma grande população desempregada nas cidades – portanto, mão de obra barata –, expulsa do campo pelos processos de cercamento.

O cenário que propiciou a industrialização da Inglaterra era favorável também no âmbito internacional. Seu principal concorrente na Europa, a França, fora superado na Guerra dos Sete Anos (1756-1763). Passo a passo, a política internacional inglesa consolidou sua supremacia mundial, contando com uma frota mercante cada vez maior. Até o início do século XX, a Inglaterra se destacou como a maior potência econômica.

Politicamente, a Inglaterra sepultara o absolutismo após a Revolução Gloriosa, em 1688, quando ficou estabelecida a supremacia do Parlamento e inaugurou-se o Estado liberal inglês. Controlado pelo Parlamento, o governo estava comprometido com o enriquecimento da burguesia – pré-requisito para a plenitude capitalista que se instalaria com as maquinofaturas. A própria aristocracia, por não dispor de pensões como ocorria na França, viu com simpatia as atividades comerciais e industriais, e muitas vezes dedicou-se a elas.

Novas formas de trabalho

Vale destacar que, na estrutura socioeconômica, a industrialização consumou a separação definitiva entre o capital, representado pelos capitalistas, donos dos meios de produção, e o trabalho, representado pelos assalariados. Na maior parte dos casos, eliminou-se a antiga organização corporativa da produção utilizada pelos artesãos.

Os trabalhadores já não eram os donos das ferramentas e máquinas, passando a viver da única coisa que lhes pertencia: sua força de trabalho, transformada em mercadoria e explorada ao máximo. Para enfrentar o quadro social da nova ordem industrial, os trabalhadores passaram a se associar em organizações como os sindicatos.

A industrialização estabeleceu a supremacia burguesa na ordem econômica, isto é, toda a estrutura produtiva estava voltada para atender aos interesses de lucro da burguesia. Ao mesmo tempo, acelerou o êxodo rural, o crescimento urbano e a formação da classe operária – ou ***proletariado***. Inaugurava-se uma nova época, na qual a política, a ideologia e a cultura gravitariam entre dois polos: a burguesia industrial e o proletariado.

akg-images/Ipress/Museu de Arte, Shrewsbury, Inglaterra.

As grandes cidades britânicas, nos anos 1800, tiveram intenso impulso populacional com a industrialização. No campo, além das mudanças socioeconômicas, as transformações técnicas afetaram a paisagem rural, como mostra a pintura acima, de 1777, de William Williams. As chaminés, por todo o país, eram muito mais do que simples marcas na paisagem: eram símbolos de uma ampla revolução produtiva e social.

Construindo conceitos

Revolução

Em muitos filmes estadunidenses que retratam a História é comum que determinadas mudanças políticas ou sociais se resolvam a partir de poucos acontecimentos narrativos. Por exemplo, em *O Patriota* (dir. Roland Emmerich, 2000), as guerras de independência dos Estados Unidos são apresentadas em poucas batalhas que logo chegam ao desfecho do conflito (e do filme). Isso ocorre porque os filmes de ficção exigem que os roteiros dramáticos sigam um ritmo, determinando que os eventos apresentados sempre contemplem ambições, anseios e influências diretas aos personagens.

Diferentemente dos filmes, as transformações das sociedades humanas ocorrem em ritmos e intensidades diferenciados e contam com a participação direta e indireta de sujeitos sociais muito diversos. Os historiadores e cientistas sociais utilizam certos conceitos que sintetizam e tentam explicar essas diferentes mudanças. Um dos mais importantes é o conceito de *revolução*.

De modo geral, *revolução* refere-se a uma mudança política brusca e profunda, como a Revolução Francesa (1789), a Revolução Haitiana (1794-1801) ou a independência dos Estados Unidos (1776), também caracterizada como uma revolução.

Utilizamos o conceito de *revolução* para explicar também transformações econômicas e técnicas que tiveram grande impacto sobre a humanidade ou sobre determinadas sociedades humanas. Alguns pesquisadores, por exemplo, consideram que a Revolução Neolítica, isto é, a passagem do nomadismo para o sedentarismo graças à atividade agrícola e à domesticação de animais, foi a mais importante transformação da história humana. Esse processo durou milhares de anos e não pode ser identificado como um evento de curta duração, como as revoluções políticas, mas representou uma radical transformação na experiência das primeiras comunidades de *Homo sapiens*.

Na História moderna, as transformações provocadas pelo desenvolvimento industrial na Inglaterra, a partir do final do século XVIII, também têm sido caracterizadas como Revolução Industrial. Novamente, não se trata de um fenômeno breve, mas de uma profunda mudança que impactou a Europa e, consequentemente, os séculos XIX e XX.

Em virtude das diferentes concepções, o conceito de *revolução* é utilizado frequentemente ao lado de um adjetivo que o caracteriza. As revoluções políticas estão associadas ao país de origem, como a Revolução Mexicana (1919), a data em que eclodiram, como as chamadas Revoluções de 1848, ou ainda são definidas pelos grupos sociais envolvidos, como a Revolução Puritana, ocorrida na Inglaterra, em meados do século XVII. Por isso, podemos falar também em revolução científica, tecnológica, agrícola, econômica, religiosa ou, simplesmente, em revolução social. Houve ainda a chamada Revolução sexual ou comportamental, que transformou as concepções sobre sexo, gênero e relacionamento afetivo no Ocidente, entre as décadas de 1960 e 1970.

Bettmann/Corbis/Fotoarena.

Passeata feminista em Washington, Estados Unidos, realizada no contexto da Revolução sexual. Foto de 1970.

Agora, faça o que se pede:

1. *O Patriota*, citado no início dessa seção, e *Revolução* (dir. Hugh Hudson, 1985) são filmes que trabalham a independência dos Estados Unidos, contemplando diferentes concepções sobre esse processo histórico. Se possível, assista aos dois filmes e anote o que julgar interessante a respeito dessas obras.
2. Depois, leve suas anotações para a classe e, sob orientação do professor, reflitam sobre o modo como cada filme representa a Revolução Americana de 1776.

Os avanços tecnológicos

A industrialização da segunda metade do século XVIII teve início com a mecanização do setor têxtil, cuja produção dispunha de amplos mercados nas colônias, inglesas ou não.

The Granger Collection/Glow Images/Coleção particular

Máquina a vapor rotatória.

Os inventos que marcaram a Revolução Industrial na Inglaterra ganharam maior capacidade quando passaram a ser acoplados à **máquina a vapor**, criada pelo inglês Thomas Newcomen (1664-1729), em 1712, e aperfeiçoada pelo matemático e engenheiro James Watt (1736-1819), em 1765. Com a sofisticação das máquinas, houve um aumento ainda maior da produção e de geração de capitais, que por sua vez eram reaplicados em novas máquinas. A mecanização alcançou o setor metalúrgico e impulsionou a produção em série.

Entre as principais invenções mecânicas do período, destacam-se a **máquina de fiar**, de James Hargreaves (1720-1778), o **tear hidráulico**, de Richard Arkwright (1732-1792), e o **tear mecânico**, de Edmund Cartwright (1743-1823). Todos esses teares tinham em comum o fato de aumentarem muito a produção e diminuírem drasticamente a necessidade de mão de obra.

The Granger Collection/Glow Images/Coleção particular

Máquina de fiar (*Spinning Jenny*), de James Hargreaves.

A utilização do vapor como força motriz também beneficiou os transportes.

Em 1805, o norte-americano Robert Fulton (1765-1815) revolucionou a navegação marítima criando o **barco a vapor** e, em 1814, George Stephenson (1781-1848) idealizou a **locomotiva a vapor**.

Na década de 1830, começaram a circular os primeiros trens. Além disso, a impressão de jornais, revistas e livros com o uso do vapor desenvolveu as comunicações e favoreceu a difusão cultural. Essas abriram caminho para o surgimento de novas técnicas e invenções.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Coleção particular

Locomotiva a vapor *North Star*.

Além das mudanças tecnológicas, a Revolução Industrial alterou completamente a organização e as relações de trabalho. Para aumentar os lucros, elevou-se a **especialização do trabalho**, resultando na **alienação** do trabalhador em relação a sua atividade. Enquanto na Antiguidade ou na Idade Média o artesão conhecia o processo de produção inteiro, realizando ele mesmo todas as etapas, o operário moderno perdeu o controle do conjunto da produção. Passou a ser responsável por apenas uma parte do ciclo produtivo de uma mercadoria, ignorando os procedimentos técnicos envolvidos. Além disso, ao receber um salário em troca da atividade mecânica realizada, o operário *alienava* seu trabalho aos capitalistas, transformando-o em mercadoria sujeita ao mercado.

alienação: conceito aplicado por Karl Marx e segundo o qual o trabalho especializado que caracterizou a industrialização "alienou" o operário, ou seja, separou-o do produto de seu trabalho. O trabalhador, desse modo, em vez de realizar-se pelo trabalho, se desumanizava, exercendo suas tarefas mecanicamente.

A Revolução Industrial alcançou o continente e o resto do mundo, chegando à Bélgica, à França e posteriormente à Itália, à Alemanha, à Rússia, aos Estados Unidos e ao Japão. Essa expansão estimulou o imperialismo do século XIX, ascendendo uma grande corrida colonial por novos mercados, indispensáveis para garantir que a produção fosse vendida e realimentasse os lucros e reinvestimentos. Assim, garantia-se o contínuo crescimento de capital que caracteriza o sistema capitalista. Como você estudará adiante, essa corrida por mercados envolveu conflitos de interesses, que culminaram na Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Atividades

Retome

1. Diversos fatores econômicos, políticos e sociais impulsionaram o processo de desenvolvimento industrial na Inglaterra. Vamos, agora, refletir sobre alguns desses fatores.

   a) Explique de que forma os Atos de Navegação (assunto que você viu no Capítulo 6 deste volume) e o Tratado de Methuen (já estudado no Capítulo 9 deste volume) colaboraram para o início do processo industrial na Inglaterra no século XVIII.

   b) Qual é a relação entre a industrialização inglesa, o aumento populacional nas cidades e o processo de cercamentos, ocorridos na Inglaterra e já estudados por você no Capítulo 6 deste volume?

   c) Por que é possível afirmar que o fim precoce do absolutismo inglês, estudado no Capítulo 6 deste volume, também abriu caminho para o desenvolvimento das atividades comerciais e industriais na Inglaterra?

Pratique

2. O texto a seguir faz parte de uma das obras do historiador Eric Hobsbawm (1917-2012). Leia-o e depois faça as atividades propostas.

> Saber se a Revolução Industrial deu à maioria dos britânicos mais ou melhor alimentação, vestuário e habitação, em termos absolutos ou relativos, interessa, naturalmente, a todo historiador. Entretanto, ele terá deixado de apreender o que a Revolução Industrial teve de essencial, se esquecer que ela não representou um simples processo de adição e subtração, mas sim uma mudança social fundamental. Ela transformou a vida dos homens a ponto de torná-los irreconhecíveis. Ou, para sermos mais exatos, em suas fases iniciais ela destruiu seus antigos estilos de vida, deixando-os livres para descobrir ou criar outros novos, se soubessem ou pudessem. Contudo, raramente ela lhes indicou como fazê-lo. [...]
>
> HOBSBAWM, Eric J. *Da Revolução Industrial Inglesa ao imperialismo.* Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1983. p. 74.

   a) Por que Hobsbawm diz que a Revolução Industrial não representou um simples processo de “adição e subtração”?

   b) Hobsbawm considera que a Revolução Industrial, em suas fases iniciais, “destruiu” antigos modos de vida. Isso quer dizer que, a partir dela, diversas mudanças ocorreram também nas relações de trabalho e na organização da produção. Que mudanças foram essas? Ao responder, compare o tipo de trabalho realizado pelo artesão (da Idade Média) e o trabalho feito pelo operário moderno, já no contexto da Revolução Industrial.

   c) Em sua opinião, a forma de trabalho que passou a ser empregada na época da Revolução Industrial caracterizava-se por ser mais rápida ou mais lenta que a forma de trabalho anteriormente existente entre os artesãos? Por quê?

Analise uma fonte primária

3. Ao longo da Revolução Industrial, a mão de obra de mulheres e de crianças foi intensamente explorada. Essas pessoas enfrentavam longas jornadas de trabalho nas fábricas e recebiam baixos salários. Leia, a seguir, parte do depoimento que Michael Ward, um médico residente em Manchester, na Inglaterra, concedeu aos membros do governo inglês em 1819. Depois, faça as atividades propostas.

> No último verão eu visitei três fábricas de algodão [e não pude] ficar mais do que dez minutos na fábrica sem arfar [ficar sem ar] para respirar. Como é possível que aquelas pessoas, que ficam lá por doze ou quinze horas, aguentem essa situação? Se levarmos em conta a alta temperatura e a contaminação do ar, é algo que me surpreende [...].
>
> Quando eu era cirurgião numa enfermaria, acidentes eram muito comuns; mãos e braços de crianças ficavam presos nas máquinas [...]. No último verão eu visitei a escola da rua Lever. O número de crianças naquela ocasião, que estudava na escola e também trabalhava nas fábricas, era 106. [...] Dessas, havia 47 crianças [machucadas por acidentes nas fábricas].
>
> Depoimento de Michael Ward, médico que foi entrevistado pelo Parlamento Britânico em 25 de março de 1819. Disponível em: <http://spartacus-educational.com/IRward.htm>. (Adaptado). Acesso em: 28 fev. 2016.

   a) De acordo com o texto, como os ambientes internos das fábricas de algodão (setor têxtil) se caracterizavam?

   b) Com base no depoimento, caracterize a situação das crianças que trabalhavam nas fábricas no contexto da Revolução Industrial.

   c) Hoje, as sociedades democráticas possuem instrumentos de proteção às crianças frente à exploração do trabalho infantil e aos trabalhadores expostos a riscos em sua atividade profissional? Que instrumentos seriam esses? Dê exemplos.

3 A Revolução Francesa

Assim como a Revolução Industrial, a Revolução Francesa também disseminou suas ideias pela Europa e pelo mundo. Foi ela o primeiro movimento ocorrido entre cristãos que, segundo o historiador Eric Hobsbawm, teve influência real sobre os povos islâmicos, que incorporaram noções como pátria e liberdade.

Charge francesa de 1789 que representa a sociedade de privilégios, com a nobreza e o clero carregados nas costas pelo povo.

Bettmann/Corbis/Latinstock

Maria Antonieta, esposa de Luís XVI, em pintura produzida por uma artista francesa em 1778.

Reprodução/Kunsthistorisches Museum, Viena, Áustria.

Na França do século XVIII, o poder ainda se alicerçava na teoria do direito divino dos reis, advento que justificava o reinado absolutista de Luís XVI (1754-1793), rei da França e de Navarra. Embora a França contasse com um Conselho consultivo com representantes de várias camadas sociais, a Assembleia dos Estados-Gerais, ele raramente era acionado. Sua última convocação ocorrera em 1614.

Em meio à crise financeira do reino – provocada pela desordem administrativa, pelos gastos colossais com a manutenção da luxuosa corte de Versalhes e os enormes custos das diversas guerras dos monarcas Bourbon –, a autoridade do rei passou a ser questionada pela população. A Guerra dos Sete Anos (1756-1763) e a participação na guerra de independência dos Estados Unidos (1776-1781), além de acarretarem gastos elevados, comprometeram todo o império colonial francês. Diante das dificuldades financeiras, o Estado impôs tributos e adotou medidas fiscais e comerciais, buscando receita orçamentária, prejudicando o povo e os negócios.

A ascensão econômica da burguesia esbarrava nos regulamentos, proibições e taxações ditados pelo Estado absolutista. Assim, era imperativo eliminar as práticas mercantilistas para que pudesse haver o progresso econômico apregoado pelos teóricos liberais.

Embora o papel econômico da burguesia fosse essencial para o Estado, ela não tinha suficiente influência política e era marginalizada socialmente. Essa situação decorria da **organização estamental** da sociedade francesa, dividida em **clero**, **nobreza** e **terceiro estado** (observe o esquema abaixo). A burguesia (bastante heterogênea, composta de banqueiros, profissionais liberais, funcionários públicos e comerciantes) fazia parte do terceiro estado juntamente com as camadas populares (artesãos, trabalhadores manuais, *sans-culottes* e camponeses). A sociedade era sustentada principalmente pelos tributos pagos pelo terceiro estado, já que o clero (primeiro estado) e a nobreza (segundo estado) tinham o privilégio da isenção de tributos.

Ilustrações: Rodval Matias/Arquivo da editora

Sans-culottes: os agitadores

O termo *sans-culottes*, referido às pessoas que usavam calças compridas em vez dos calções até o joelho da gente rica, foi originariamente aplicado num sentido puramente social aos pequenos comerciantes, assalariados e vagabundos, quer da cidade, quer do campo. Durante a revolução, o termo passou a ser mais geralmente aplicado aos indivíduos politicamente ativos dessas classes, e o seu âmbito alargou-se com a inclusão dos agitadores mais radicais daquele período, independentemente do respectivo estrato social. Ativos tanto na Comuna de Paris (a designação que foi dada ao novo governo local da cidade) como nas sessões, os *sans-culottes* iriam constituir a base de poder em que os políticos populares haviam de firmar as suas exigências de uma política radical.

MCCRORY, Martin; MOULDER, Robert. *Revolução Francesa para principiantes*. Lisboa: Dom Quixote, 1983. p. 67.

Gianni Dagli Orti/Corbis/Latinstock

Sans-culotte, em gravura anônima do século XVIII.

A luta da aristocracia

As difíceis condições socioeconômicas vividas pela população francesa na década de 1780 causaram revoltas cada vez mais violentas nas cidades e no campo. A situação agravou-se a partir de 1786, quando o governo de Luís XVI reduziu as taxas alfandegárias de produtos têxteis e metalúrgicos ingleses, prejudicando a incipiente indústria francesa. Era a contrapartida para a entrada do vinho francês no mercado inglês decorrente do Tratado Eden-Rayneval. A concorrência dos produtos ingleses provocou uma onda de falências, acompanhada de desemprego e queda de salários, arruinando o comércio nacional. A produção agrícola também estava enfraquecida, devido principalmente a secas e inundações. Os preços de produtos essenciais se elevavam, fomentando a insatisfação geral.

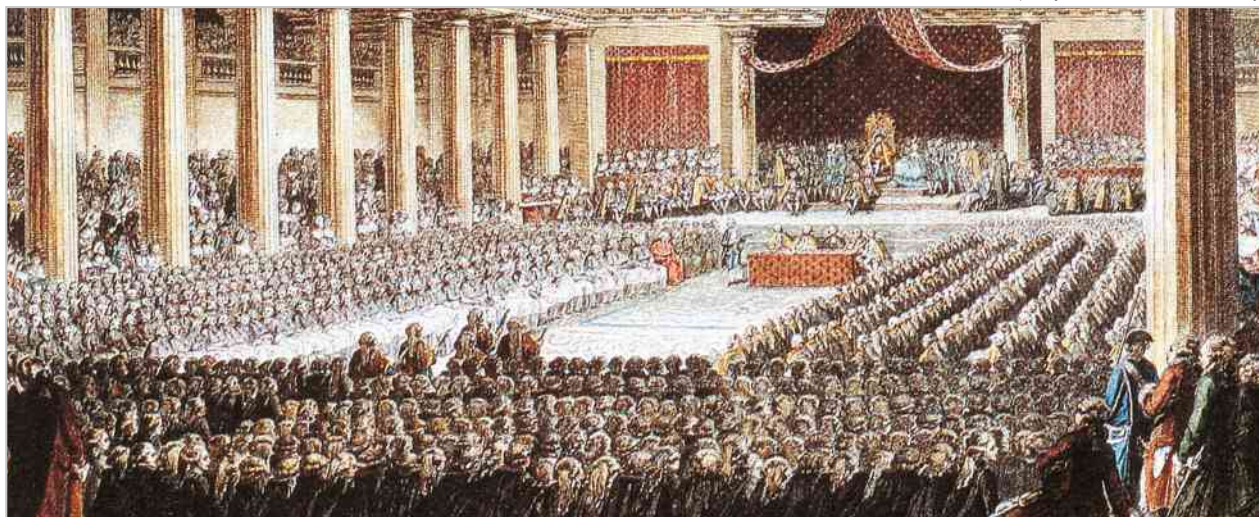
À crise econômica somava-se a política, com sucessivas demissões de ministros, que tinham seus projetos reformistas barrados pela intransigência da aristocracia. Quando, por exemplo, o ministro das Finanças de Luís XVI, Charles Alexandre Calonne (1734-1802), propôs a cobrança de impostos da nobreza e do clero, houve revoltas da aristocracia em muitas províncias, e a medida foi abandonada. A elite não admitia perder seus privilégios e direitos feudais para sanear a crise socioeconômica nacional. A crise política agravou-se, e Calonne se demitiu. Luís XVI nomeou em seu lugar Jacques Necker (1732-1804), que o convenceu a convocar a Assembleia dos Estados-Gerais para maio de 1789.

Em 5 de maio de 1789, quando se abriu a sessão dos Estados-Gerais no Palácio de Versalhes, os interesses antagônicos dos grupos sociais ali representados entraram em choque. O terceiro estado exigiu a substituição da tradicional votação por estado (clero, um voto; nobreza, um voto; e povo, um voto) pela votação por cabeça, segundo o princípio "um representante, um voto". Isso favoreceria o terceiro estado, cuja representação poderia contar com o apoio dos deputados da **nobreza togada** e do baixo clero, alcançando, assim, a maioria na Assembleia dos Estados-Gerais.

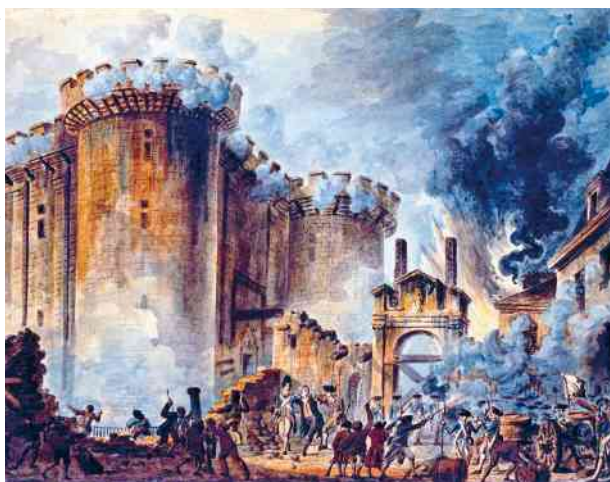
nobreza togada: burgueses que adquiriram o título de nobres.

Diante da impossibili-dade de conciliar os interesses, Luís XVI tentou dissolver a Assembleia, impedindo a entrada dos deputados na sala de sessões. Os representantes do terceiro estado rebelaram-se e invadiram a sala do jogo da pela (espécie de tênis em quadra coberta), onde permaneceram reunidos. Juraram que não se dispersariam enquanto não tivessem dado à França uma Constituição. Em 9 de julho de 1789, declararam-se em **Assembleia Nacional Constituinte**.

Luís XVI, rei da França. Pintura de Joseph Duplessis de 1777.

Reprodução/Palácio de Versalhes, Paris, França.

A gravura do século XVIII representa a abertura da Assembleia dos Estados-Gerais em maio de 1789. Ao fundo está o trono de Luís XVI; na parte central estão, de um lado, os membros do clero, de outro, os membros da nobreza; nas galerias laterais, os representantes do terceiro estado.

Luís XVI tomou medidas enérgicas para enfrentar a Assembleia. Demitiu Jacques Necker e nomeou em seu lugar o conservador barão de Breteuil (1730-1807). Enquanto isso, formava-se em Paris uma milícia burguesa, a Guarda Nacional, para resistir ao rei e liderar a população civil, que começava a se armar.

No dia 14 de julho, em Paris, uma multidão invadiu a fortaleza da Bastilha, onde eram encarcerados os inimigos da realeza: foi o estopim da rebelião, que se alastrou para o restante da França. A Bastilha, mais do que uma prisão, era um símbolo do poder absolutista, e sua queda foi uma espécie de sinal da fraqueza do rei. No campo, onde os privilégios da aristocracia eram maiores, os camponeses invadiram e incendiaram castelos e mataram nobres. Esse período se tornou conhecido como Grande Medo.

A tomada da Bastilha, de Jean-Pierre Houël. Pintura produzida em 1789.

A Assembleia Nacional

Diante dos fatos consumados, Luís XVI aceitou a Assembleia Nacional Constituinte, mas exigiu do terceiro estado que dela participassem também a nobreza e o clero.

Devido à importância dessa instituição, a primeira etapa da Revolução Francesa é conhecida como fase da Assembleia Nacional (1789-1791). Ela aboliu os privilégios feudais e aprovou a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, que estabelecia a igualdade de todos perante a lei, o direito à propriedade privada e o direito de resistência à opressão.

Os bens da Igreja foram confiscados e transformaram-se em **lastro** para a emissão de uma nova moeda, os *assignats*. Ao mesmo tempo, a **Constituição Civil do Clero**, aprovada em julho de 1790, determinou que os padres passavam a subordinar-se ao Estado, no papel de funcionários públicos — o que gerou manifestações de protesto e resistência entre os membros do clero.

lastro: garantia para o valor do dinheiro emitido pelo governo.

Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão. Detalhe de obra de Lesueur Brothers, século XVIII. Museu Carnavalet, Paris.

Processão dos integrantes do clero que não obedeceram à Constituição Civil do Clero (grupo geralmente denominado de clero refratário), em caricatura do século XVIII. Observe como o chargista ridicularizou os participantes da procissão, representando-os com enormes narizes.

Em 1791, a Assembleia Nacional proclamou a primeira Constituição da França, estabelecendo a monarquia constitucional. O rei exerceria o poder Executivo, limitado pelo poder Legislativo, cujos deputados seriam eleitos a cada dois anos.

Só podiam votar, no entanto, aqueles que tivessem uma renda mínima. Essa medida e outras que se seguiram – como a proibição de greves e de associações de trabalhadores – mostravam que a França estava sob comando burguês. Eliminaram-se os privilégios aristocráticos, mas ao mesmo tempo se firmava a distinção da burguesia diante da maior parte do terceiro estado.

Na Assembleia Nacional, a disputa política era acirrada. De um lado, estavam os **girondinos**, que representavam a alta burguesia e propunham uma política moderada. Eram assim chamados em referência à região de Gironda, no sul e sudeste da França, de onde vinha a maioria de seus componentes. Outro grupo importante era o dos **jacobinos**, cujo nome estava ligado ao convento dos frades jacobinos (dominicanos), local de reunião dos parisienses revolucionários. Os jacobinos inicialmente faziam parte da ala moderada, mas, depois de 1792, transformaram-se no principal elo entre os membros radicais da Assembleia e o movimento popular, que ganhava cada vez mais força nas ruas, conferindo ao termo "jacobino" uma conotação de radicalismo político.

Conforme as medidas revolucionárias avançavam e se consolidavam, muitos membros da nobreza fugiam para o exterior, buscando apoio para restaurar o Estado absolutista. Os monarcas das potências absolutistas vizinhas incentivavam esses movimentos, pois temiam a irradiação das ideias revolucionárias. Em 1791, esses países assinaram a Declaração de Pillnitz, na qual afirmavam a necessidade de restaurar a dignidade da monarquia francesa e ameaçavam invadir a França.

No mesmo ano, Luís XVI e sua família tentaram fugir para o vizinho Império Austríaco, mas foram presos na fronteira, na cidade de Varennes, e reconduzidos a Paris. O plano de Luís XVI era unir-se aos nobres exilados e invadir a França com o apoio de exércitos estrangeiros, num golpe contrarrevolucionário.

Paralelamente, cresciam as dificuldades econômicas do governo revolucionário, que se viu obrigado a emitir grandes quantidades de *assignats*, o que provocou especulação e uma inflação descontrolada. Os ânimos revolucionários se acirraram, principalmente entre os *sans-culottes*, que exigiam medidas radicais.

Enquanto isso, o exército absolutista, que tinha em suas fileiras muitos nobres emigrados, marchava sobre a França. Em meio a essas tensões, os jacobinos proclamaram a "pátria em perigo" e forneceram armas à população. Formou-se assim um exército popular sob o comando dos jacobinos. Foi essa força que enfrentou o exército dos emigrados e prussianos e o conteve às portas de Paris, na **Batalha de Valmy**. Acusado de traição ao país por colaborar com os invasores, o rei foi preso.

Nesta gravura anônima do século XVIII, Luís XVI é apanhado em flagrante durante a desastrada fuga do casal real.

Batalha de Valmy, pintura realizada por Jean-Baptiste Mauzaisse em 1835.

A Convenção Nacional (1792-1795)

Em setembro de 1792 foi eleita uma nova instituição legislativa, a **Convenção Nacional**. Ela substituiu a Assembleia Legislativa, que por sua vez havia substituído a Assembleia Nacional Constituinte no ano anterior.

Nas reuniões, sentados à direita da presidência das sessões, ficavam os deputados girondinos, que desejavam consolidar as conquistas burguesas, estancar a revolução e evitar a radicalização. Ao centro, ficavam os deputados da **Planície** ou **Pântano** – assim denominados por se agruparem na parte mais baixa –, burgueses sem posição política previamente definida. À esquerda, ficavam os **jacobinos**, formando o partido da **Montanha** – pois se colocavam na parte mais alta da sala de sessões –, representantes da pequena burguesia, além de outras facções revolucionárias, como a do **Clube dos *Cordeliers***. A Montanha liderava os *sans-culottes*, defensores de uma revolução mais profunda.

Clube dos *Cordeliers*: facção revolucionária mais radical do que a dos jacobinos. Seus principais líderes eram Georges Danton (1759-1794), Jean-Paul Marat (1743-1793), Jacques Hébert (1757-1794) e Camille Desmoulins (1760-1794). Muitos de seus representantes foram executados mais tarde na guilhotina a mando do governo jacobino, entre eles Danton, Hébert e Desmoulins.

Para saber mais

O governo popular da Convenção adotou um novo calendário, o Republicano, que tinha seu início em setembro de 1792, ano da proclamação da República. Introduzido oficialmente em 1793, era dividido em 12 meses de 30 dias; os restantes 5 dias que faltavam para completar os 365 do calendário gregoriano eram feriados públicos, chamados de "dias dos *sans-culottes*". O domingo (*die dominicus* – dia do Senhor) foi abolido. Os meses tinham nomes relacionados aos ciclos agrícolas e da natureza.

Calendário revolucionário francês

Vindimário (do latim *vindemia* = vindima, colheita da uva), de 22/9 a 21/10
Brumário (do francês *brumas* = nevoeiro), de 22/10 a 20/11
Frimário (do francês *frimas* = geada), de 21/11 a 20/12
Nivoso (do latim *nivosus* = neve), de 21/12 a 19/1
Pluvioso (do latim *pluviosus* = chuvoso), de 20/1 a 18/2
Ventoso (do latim *ventosus* = vento), de 19/2 a 20/3
Germinal (do latim *germem* = germinação), de 21/3 a 19/4
Floreal (do latim *florens* = flores), de 20/4 a 19/5
Prairial (do francês *prairie* = prado), de 20/5 a 18/6
Messidor (do latim *messis* = colheita), de 19/6 a 18/7
Termidor (do grego *therme* = calor), de 19/7 a 17/8
Frutidor (do latim *fructus* = fruto), de 18/8 a 16/9
Dias dos *sans-culottes*, de 17/9 a 21/9

De início, o comando da Convenção coube aos girondinos. Porém, com a descoberta de documentos secretos de Luís XVI que mostravam suas ligações com o rei da Áustria, os girondinos se dividiram, com alguns membros defendendo o indulto ao rei e outros, a pena de morte por traição, juntando-se aos montanheses articulados com as manifestações populares.

Em janeiro de 1793, Luís XVI foi guilhotinado na Praça da Revolução, em Paris. Vários países europeus, como Áustria, Prússia, Holanda, Espanha e Inglaterra, temendo que o exemplo francês se difundisse em seus territórios, formaram a **Primeira Coligação** contra a França. Encabeçando o movimento, a Inglaterra financiou exércitos continentais para conter a ascensão burguesa da França, concorrente nos negócios europeus.

Enquanto isso, na França, a tensão persistia com as ameaças externas, crises econômicas e as divisões políticas, aglomerando insatisfações que resultaram em violentos levantes antirrepublicanos regionais, como a **Revolta da Vendeia**, no oeste da França.

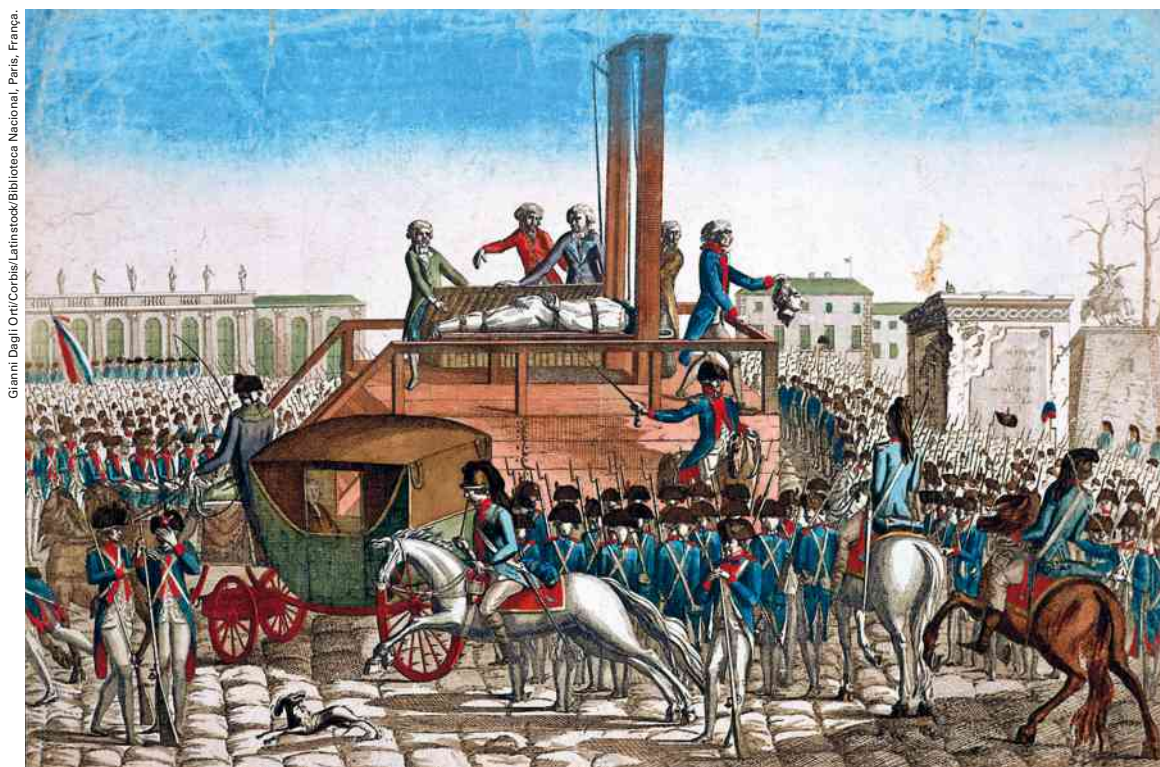
Em junho de 1793, os jacobinos tomaram a Convenção, prendendo os líderes girondinos. Era o início da **Convenção Montanhesa** (1793-1794), tendo à frente a liderança de Marat, Hébert, Danton, Saint-Just e Robespierre no poder.

Em virtude do predomínio da atuação popular, esse período caracterizou-se como o mais radical de toda a Revolução Francesa. Em 1793, foi aprovada a Constituição do Ano I, que enfatizou o sufrágio universal masculino e a democratização.

Os jacobinos dirigiam o país por meio do Comitê de Salvação Pública, responsável pela administração e defesa externa do país, de início comandado por Georges Danton, seu criador. Abaixo dele vinha o Comitê de Salvação Nacional, que cuidava da segurança interna, e a seguir, o Tribunal Revolucionário, que julgava os opositores da Revolução e dos jacobinos.

Durante o governo montanhês, a radicalização política chegou ao auge e muitos opositores foram guilhotinados, acusados de apoiar o rei. Quando, em julho de 1793, Jean-Paul Marat, o ídolo dos *sans-culottes*, foi assassinado por uma girondina, Charlotte Corday (1768-1793), os ânimos se exaltaram.

Considerado excessivamente moderado, Danton foi posto de lado pelo político Maximilien de Robespierre (1758-1794). Iniciava-se, assim, o período do Terror, que vigorou entre setembro de 1793 e julho de 1794.

Gianni Dagli Orti/Corbis/Latinstock/Biblioteca Nacional, Paris, França.

A gravura foi uma arma de combate e um instrumento pedagógico na França revolucionária. Acima, gravura anônima representando a execução de Luís XVI na guilhotina, em 1793.

Para saber mais

Em 1792, o compositor Claude Joseph Rouget de Lisle (1760-1836) escreveu uma canção com intuito de encorajar as tropas francesas na guerra contra a Áustria. Com uma letra forte, a canção trazia à tona os princípios de igualdade, liberdade e fraternidade, ideais que se tornaram símbolo da nova nação em construção. Após sua primeira apresentação, o canto se popularizou entre o exército francês. Inicialmente intitulada *Chant de guerre pour l'armée du Rhin* (Canto de guerra para o exército do Reno), a canção ganhou um novo nome ao ser entoada pelo batalhão que voltava da cidade de Marselha a Paris, passando a ser conhecida como *Marselhesa*. Em 1795, a canção foi oficialmente declarada hino nacional francês.

A seguir, leia alguns trechos traduzidos do hino.

Marselhesa

1

Avante, filhos da Pátria,
O dia da Glória chegou.
O estandarte ensanguentado da tirania
Contra nós se levanta.
Ouvis nos campos rugirem
Esses ferozes soldados?
Vêm eles até nós
Degolar nossos filhos, nossas mulheres.
Às armas cidadãos!
Formai vossos batalhões!
Marchemos, marchemos!
Nossa terra do sangue impuro se saciará!
[...]

3

Que! essas multidões estrangeiras
Fariam a lei em nossos lares!
Que! as falanges mercenárias
Arrasariam nossos fiéis guerreiros (bis)
Grande Deus! por mãos acorrentadas
Nossas frontes sob o jugo se curvariam
E déspotas vis tornar-se-iam
Mestres de nossos destinos!

4

Estremeçam, tiranos! e vocês pérfidos,
Injúria de todos os partidos,
Tremei! seus projetos parricidas
Vão enfim receber seu preço! (bis)
Somos todos soldados para combatê-los,
Se nossos jovens heróis caem,
A França outros produz
Contra vocês, totalmente prontos para combatê-los!
[...]

7

Amor Sagrado pela Pátria
Conduza, sustente nossos braços vingativos.
Liberdade, querida liberdade
Combata com teus defensores!
Sob nossas bandeiras, que a vitória
Chegue logo às tuas vozes viris!
Que teus inimigos agonizantes
Vejam teu triunfo e nossa glória.

Tradução da Embaixada francesa no Brasil. Disponível em: <www.ambafrance-br.org/A-Marselhesa>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Na Copa do Mundo de Futebol realizada em 2014, no Brasil, Karim Benzema, principal jogador do time francês, se recusou a cantar o hino de seu país no estádio. Em depoimento, Benzema se declarou filho de imigrantes e acusou o hino francês de xenofobia. O jogador não é o primeiro a problematizar a canção em um estádio de futebol. Jogadores franceses importantes como Zinédine Zidane e Christian Karembeu também criticaram fortemente a letra do hino francês.

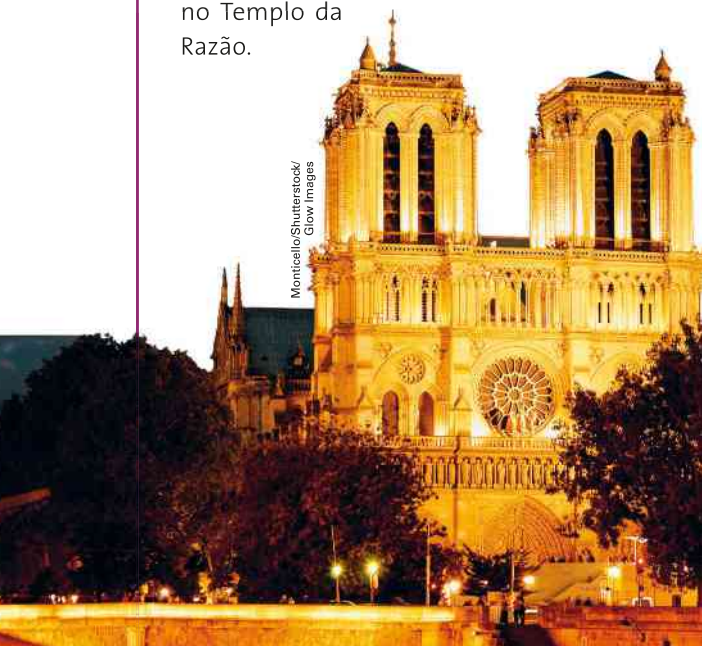
1. Identifique no hino elementos que poderiam justificar a crítica feita por Benzema.
2. Em 2015, o Estado Islâmico assumiu atentados realizados em 13 de novembro em Paris. Após esses ataques terroristas, houve um aumento de registros de xenofobia na França. Ao mesmo tempo, várias notícias de eventos e coberturas esportivas afirmavam que os cidadãos franceses se emocionavam ao cantar o hino após os atentados. Elabore um comentário sobre o assunto, procurando relacionar os atentados franceses em 2015, a Marselhesa e o que você estudou até aqui.

Tarker/Bridgeman Images/Keystone Brasil/Museu Carnavalet, Paris, França.

Detalhe de gravura feita em 1792 que reproduz tropas francesas marchando ao som da *Marselhesa*.

Realizações do governo montanhês

O governo montanhês adotou medidas administrativas que favoreciam a população, como a Lei do Preço Máximo, que tabelava os preços dos gêneros alimentícios; também adotou a venda pública a preços baixos de bens que pertenciam à Igreja e a nobres emigrados; determinou a abolição da escravidão nas colônias, além da criação do ensino público e gratuito. O governo empenhou-se também em acabar com a supremacia da religião católica e de seu clero, desenvolvendo um culto revolucionário fundado na razão e na liberdade. A Catedral de Notre-Dame, em Paris, por exemplo, foi transformada no Templo da Razão.

Monticello/Shutterstock/Glow Images

Catedral de Notre-Dame, em Paris (França), 2013.

O fim do governo jacobino

No período do Terror, milhares de pessoas foram perseguidas e acusadas de contrarrevolucionárias, sendo inclusive executadas – como membros radicais, girondinos, integrantes do clero e até mesmo da aristocracia, assim como Maria Antonieta, a ex-rainha.

As crescentes cisões entre os revolucionários dentro da Convenção desagregavam o poder dos jacobinos. Liderados por Jacques Hébert, os **radicais** pregavam a ampliação das execuções de contrarrevolucionários. No outro extremo, os **indulgentes**, tendo à frente Danton, desejavam conter a revolução e acabar com as prisões e execuções. Ambos os grupos competiam com Robespierre, que ordenou a execução dos dois líderes e de muitos de seus partidários (em março de 1794 os hebertistas, e em abril de 1794 os dantonistas) e com isso perdeu parte do apoio popular ligado especialmente a Danton.

As dificuldades econômicas e militares, somadas à insegurança da população provocada pelas sucessivas execuções, levaram Robespierre a perder progressivamente o prestígio como líder nacional.

Aproveitando a situação, a burguesia se reorganizou e, em julho de 1794, retomou o poder na Convenção, derrubando os líderes da Montanha numa sessão que se tornou conhecida historicamente como Golpe do Termidor, em referência ao mês do novo calendário republicano. Robespierre e alguns de seus seguidores foram guilhotinados. Os representantes do Pântano assumiram o comando da Revolução e devolveram o governo à burguesia.

A Convenção Termidoriana foi curta (1794-1795), mas permitiu a reativação do projeto político burguês, com a anulação de várias decisões montanhesas, como a Lei do Preço Máximo e o fim da supremacia do Comitê de Salvação Pública. Nas ruas de Paris, jovens de direita assaltavam os clubes republicanos, perseguindo, intimidando e executando líderes dos *sans-culottes*; essa ação repressiva ficou conhecida como **Terror Branco**.

Em 1795, a Convenção elaborou uma nova Constituição – a Constituição do Ano III –, que restabelecia o critério censitário para as eleições legislativas, marginalizando, assim, grande parcela da população. O poder Executivo seria exercido por um **Diretório**, formado por cinco membros eleitos pelos deputados.

O Diretório e a instalação do Consulado (1795-1799)

O Diretório caracterizou-se pela supremacia girondina, que sofria oposição dos jacobinos, à esquerda, e dos defensores da monarquia, os realistas, que desejavam o retorno dos Bourbon, à direita. Enfrentou levantes populares internos e a continuidade das ameaças estrangeiras. Em 1795 e 1797, houve golpes realistas; em 1796, ocorreu a Conspiração dos Iguais, um movimento dos *sans-culottes* liderado por François Nöel Babeuf (1760-1797), também conhecido pelo pseudônimo de Graco, que condenava a propriedade privada e lutava por uma "ditadura dos humildes".

Leituras

Babeuf defendia o fim das desigualdades e o estabelecimento do bem-estar para todos. Sylvain Marèchal (1750-1803), jornalista e amigo de Babeuf, redigiu para os conjurados o Manifesto dos iguais, prenunciador de uma nova revolução. Leia o manifesto a seguir.

Manifesto dos iguais

Povo da França!

Durante quinze séculos, viveste escravo e, portanto, infeliz. Há seis anos, mal respiras, à espera da independência, da felicidade e da igualdade.

A igualdade, primeiro voto da natureza, primeira necessidade do homem, e principal laço de qualquer associação legítima! Povo da França, não foste mais favorecido que as outras nações que vegetam nesse globo desafortunado! Sempre e por toda a parte, a pobre espécie humana, entregue a antropófagos mais ou menos hábeis, foi joguete de todas as ambições, pasto de todas as tiranias. Sempre e por toda a parte, os homens foram ninados ao som de belas palavras. Desde tempos imemoriais, repetem-nos hipocritamente que os homens são iguais; e, desde tempos imemoriais, a mais aviltante e a mais monstruosa desigualdade pesa insolentemente sobre o gênero humano. Desde que as sociedades civis existem, o mais belo **apanágio** do homem é reconhecido, sem contradição, mas não pode se realizar nem uma única vez; a igualdade não foi mais do que uma linda e estéril ficção da lei. Agora que é exigida por uma voz mais forte, respondem-nos: "Calai-vos, miseráveis. A igualdade de fato não passa de uma **quimera**. Contentai-vos com a igualdade condicional: sois todos iguais perante a lei". Canalha, que queres mais? O que nos falta? Legisladores, governantes, ricos proprietários, escutai.

Ken Welsh/The Bridgeman/Keystone

François Nöel Babeuf, em gravura do livro *História da Revolução Francesa*, de Louis Blanc, século XIX.

apanágio: vantagem, privilégio.
quimera: fantasia, utopia.

Somos todos iguais, não é? Esse princípio permanece inconteste, porque, a menos que seja louco, ninguém diria a sério que é noite quando é dia.

Pois bem! Exigimos viver e morrer iguais, assim como nascemos.

Queremos a igualdade real ou a morte. Eis do que necessitamos. E teremos essa igualdade real a qualquer preço. Infelizes daqueles que encontrarmos entre ela e nós! Infeliz daquele que opuser resistência a um voto tão pronunciado!

A revolução francesa foi apenas a mensageira de outra revolução muito maior, muito mais solene, e que será a última...

MARÈCHAL, Sylvain. Manifesto dos iguais. In: VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa (1789-1799)*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2012. p. 59-60.

Reprodução/Musée Condé, Chantilly, França.

Retrato de Napoleão Bonaparte produzido por François Gérard em 1803.

Fora da França, enquanto isso, o exército francês acumulava vitórias contra as forças absolutistas da Europa – que, em 1799, formaram a Segunda Coligação contra a França revolucionária.

Destacou-se no exército francês a figura de Napoleão Bonaparte (1769-1821), jovem militar brilhante e habilidoso. Os girondinos, necessitando consolidar a República burguesa contra as ameaças internas, aliaram-se a Bonaparte e, sob seu comando, promoveram um golpe contra o Diretório, o **Golpe do 18 Brumário** (correspondente ao dia 9 de novembro de 1799).

O Diretório foi substituído por uma nova forma de governo, o **Consulado**, formado por três representantes. Um deles era Napoleão. O poder, na realidade, concentrou-se nas mãos de Napoleão, que ajudou a consolidar as conquistas burguesas da revolução.

Em dez anos, de 1789 a 1799, a França passou por profundas modificações políticas, sociais e econômicas. A aristocracia do Antigo Regime perdeu seus privilégios, o que libertou os camponeses dos antigos laços que os prendiam aos nobres e ao clero. Nas cidades desapareceram também as amarras feudais do corporativismo, que limitavam as atividades da burguesia, e criou-se um mercado de dimensão nacional.

A Revolução Francesa foi a alavanca que levou a França em definitivo para o capitalismo. Isso só foi possível pelas mudanças sociais e políticas que ela estabeleceu. Foi essa a herança mais importante deixada pelos revolucionários franceses às nações de todo o mundo.

Leituras

Em sua obra *A Revolução Francesa (1789-1799)*, o historiador Michel Vovelle afirmou que a presença política das mulheres dentro da Revolução Francesa estava longe de ser insignificante, mas que, assim como os homens, estavam nas jornadas e agitações populares, nas Sociedades Fraternas, nas atividades dos clubes e nos escritos reivindicando igualdade política. Às vezes, obtendo o apoio de autoridades revolucionárias. Não foram poucos casos do pleno engajamento feminino nas frentes de lutas. Abaixo, acompanhe alguns exemplos destacados pela historiadora Tania Machado Morin.

As mulheres na Revolução Francesa

"Não fiz a guerra como mulher, fiz a guerra como um bravo!", declarou Marie-Henriette Xaintrailles em carta ao imperador Napoleão Bonaparte (1769-1821). Indignada por lhe recusarem pensão de ex-combatente do Exército "porque era mulher", ela lembrou que, quando fez sete campanhas do Reno como ajudante de campo, o que importava era o cumprimento do dever, e não o sexo de quem o desempenhava.

Madame Xaintrailles não foi um caso isolado. Em 1792, quando a França declarou guerra à Áustria, voluntárias se alistaram no Exército para lutar ao lado dos homens contra as forças da coalizão austro-prussiana que ameaçavam invadir o país. Muitas se apresentaram com identidades falsas e disfarçadas de homem. Além de conseguirem se alistar, protegiam-se do risco da violência sexual. [...]

Não se conhece o número exato de mulheres-soldados durante o período revolucionário francês (1789-1799). Há oitenta casos registrados nos arquivos parlamentares, militares e policiais, e informações biográficas esparsas sobre apenas quarenta e quatro. Entretanto, existem muitas referências em imagens e testemunhos da época. [...] As irmãs Fernig, com 17 e 22 anos, foram exceções: eram nobres, e combateram vestidas de homem no Exército do general Dumouriez (1739-1823), na fronteira da atual Bélgica. Fora da batalha, passeavam com roupas de mulher e carabina ao ombro. Tornaram-se heroínas nacionais. [...]

Chamam [a] atenção as descrições sempre exaltadas dos feitos marciais das soldadas. A impressão é que elas foram mitificadas para figurar no panteão dos exemplos patrióticos de que a Revolução tanto precisava no dramático ano II – no calendário revolucionário, setembro de 1793 a setembro de 1794. Nesse período marcado pela radicalização política do terror, a nação também enfrentava a guerra externa, guerra civil, inflação, penúria e revoltas urbanas. O exemplo das guerreiras podia inspirar os cidadãos.

De todo modo, as soldadas encarnavam as virtudes republicanas. Não era pouco. Por essa razão, Liberté Barreau e Rose Bouillon figuravam na Coletânea de Ações Heroicas e Cívicas dos Republicanos Franceses, publicada em 30 de dezembro de 1793. [...] Sacrificaram-se pela pátria sem esquecer as virtudes de seu sexo. Eis aí o grande mérito. Numa República marcada por apelos à moral, as mulheres-soldados contribuíram com um modelo de comportamento feminino positivo.

MORIN, Tania Machado. Revolução Francesa e feminina. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 8 dez. 2010. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/revolucao-francesa-e-feminina>. Acesso em: 26 out. 2015.

Album/DEA/G. Dagli Orti/Latinstock

A marcha das mulheres para Versalhes, gravura do século XVIII.

Atividades

Retome

1. Observe novamente a charge localizada na página 159 deste capítulo. Com base no que está sendo representado nela e em seus conhecimentos, explique como a sociedade francesa estava organizada às vésperas da revolução de 1789. Em sua resposta, identifique o papel e a situação da burguesia naquele contexto social.

2. Em maio de 1789, o governo francês convocou a Assembleia dos Estados-Gerais. A sessão foi aberta no Palácio de Versalhes em 5 de maio daquele ano. Sobre o episódio, responda ao que se pede:
   a) A Assembleia dos Estados-Gerais não se reunia desde 1614. Por que ela foi instalada em 1789?
   b) Os membros do terceiro estado exigiram que mudança no sistema de voto durante a Assembleia de 1789? Qual foi a reação de Luís XVI frente a essa exigência?
   c) Segundo o historiador francês Michel Vovelle, o Juramento do Jogo da Pela de 20 de junho de 1789, ocorrido no contexto da Assembleia dos Estados-Gerais, “é um ato verdadeiramente revolucionário, pode-se dizer fundador, que muda tudo.” (VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa explicada à minha neta*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007. p. 30). Explique a afirmação desse historiador.

3. Cite as principais decisões tomadas na Assembleia Nacional Constituinte, entre 1789 e 1791.

4. Por que a tomada da Convenção Nacional pelos jacobinos, em junho de 1793, inaugurou o período mais radical da Revolução Francesa?

5. Explique o papel da burguesia no processo revolucionário a partir de julho de 1794.

6. A chamada fase do Diretório, entre 1795 e 1799, foi marcada pela supremacia dos girondinos. Essa fase terminou com o Golpe do 18 Brumário. Em que medida esse golpe consolidou as conquistas burguesas ao longo do processo revolucionário?

Pratique

7. O historiador estadunidense Robert Darnton produziu diversos estudos sobre a França no século XVIII e sobre os aspectos culturais ligados ao processo revolucionário. Leia, a seguir, um trecho de um dos seus livros.

> Imaginem um mundo sem telefone, rádio, televisão, no qual a única maneira de comover a opinião numa escala nacional é o tipo móvel. Imaginem esse mundo explodindo. Fragmenta-se em milhares de pedaços. Um grupo de homens tenta ajuntá-los numa nova ordem, começando com uma Declaração dos Direitos do Homem e continuando com novos modelos para uma Constituição, uma administração, a Igreja, a moeda, o calendário, o mapa, pesos e medidas, formas de tratamento e a própria linguagem. Em cada estágio desse processo, usam a mesma ferramenta básica: a prensa tipográfica. Sem a imprensa, podem conquistar a Bastilha, mas não podem derrubar o Antigo Regime. Para tomar o poder têm que tomar a palavra e difundi-la – através de jornais, almanaques, panfletos, cartazes, estampas, partituras de canções, papelaria, jogos de cartas, cartões de racionamento, papel-moeda, qualquer coisa que leve algo impresso e se imprima nas mentes de 26 milhões de franceses, muitos deles encurvados pela pobreza e pela opressão, muitos imersos em profunda ignorância, muitos incapazes de ler a declaração de seus direitos. Quando os revolucionários agarraram a alavanca da prensa e a fizeram baixar nos tipos travados na fôrma, enviaram um novo fluxo de energia através do corpo político. A França voltou à vida, e a humanidade se assombrou.
>
> DARNTON, Robert. Introdução. In: DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel (Org.). *A Revolução Impressa*: a imprensa na França, 1775-1800. São Paulo: Edusp, 1996. p. 15-16.

   a) Quando o historiador afirma que a única maneira de comover a opinião na França do século XVIII, numa escala nacional, era com o “tipo móvel”, a que ele se refere?
   b) Robert Darnton faz uma análise diferenciada da Revolução Francesa, inserindo um elemento novo e importante para se entender o processo. Que elemento é esse?
   c) Para esse historiador, de que modo esse novo elemento poderia influenciar os rumos do processo revolucionário? Dê exemplos.
   d) Você viu, neste capítulo, que um novo calendário foi adotado em meio ao processo revolucionário da França. Com base em suas reflexões, responda: por que os líderes do governo francês, em 1792, tiveram a ideia de montar um novo calendário para a França? Ao responder, utilize também em seu texto as ideias do historiador Robert Darnton.

Articule passado e presente

8. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada no curso da Revolução Francesa em 1789, transformou radicalmente as relações políticas e sociais existentes até então. Suas ideias, e muitos dos valores presentes no processo revolucionário como um todo, influenciaram diversos outros povos ao redor do mundo. A noção de igualdade, especialmente perante a lei e a justiça, era algo inteiramente novo e transformador na França do século XVIII. Em dois dos artigos da declaração é possível encontrar essa noção de igualdade:

> Artigo 3. Todos os homens são iguais, por natureza e perante a lei.
> Artigo 4. A lei é a expressão livre e solene da vontade geral e é a mesma para todos [...].
>
> Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, agosto de 1789 (votada em junho de 1793). In: MATTOSO, Katia M. de Queirós (Org.). *Textos e documentos para o estudo da história contemporânea*: 1789-1963. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1977. p. 26.

a) As três fotos a seguir mostram algumas das reivindicações elaboradas por diferentes grupos da atualidade, em várias partes do mundo. Identifique que grupo, ou que movimento, está presente em cada foto. Em seguida explique, com suas palavras, os objetivos e as reivindicações de cada um deles.

Baris Karadeniz/Demotix/Corbis/Latinstock.

Parada do Orgulho LGBT em Istambul, na Turquia. Foto de 2013.

Bruno Kelly/Reuters/Latinstock.

Manifestação realizada pelo Greenpeace no encontro das águas dos rios Negro e Solimões, próximo a Manaus (AM). Foto de 2015.

Nelson Antoine/Fotoarena.

Marcha mundial das mulheres, realizada em São Paulo, em agosto de 2013.

b) Agora, vamos continuar a refletir sobre os dias de hoje. Lembre-se de movimentos e ações sociais que aparecem diariamente nos noticiários, nos programas de rádio e nas redes sociais. Responda:

- A noção de igualdade perante a lei e a justiça está presente ainda em nossos dias?
- Com base nas três fotos observadas nesta atividade, qual é a importância da noção de diversidade nos dias de hoje? É possível dizer que a diversidade complementa nossa ideia atual de igualdade?

Escreva um pequeno parágrafo com suas conclusões.

CAPÍTULO 12

Europa: de Napoleão à restauração

NurPhoto/Getty Images

Cidadãs parisienses participam de passeata no Dia Internacional da Mulher, na França. Na placa em destaque lê-se “Parem os assassinatos de mulheres”, em protesto contra a violência de gênero. Foto de 2015.

Napoleão Bonaparte chegou ao poder na França em 1799. Entre os atos de seu governo estava a promulgação do Código Civil, em 1804. Apesar de esse conjunto de leis ter influenciado a elaboração de códigos em outras partes do mundo, ele ainda considerava as mulheres “civilmente incapazes”.

De lá pra cá, muita coisa mudou. Passados mais de 200 anos da promulgação do Código Civil Napoleônico, será que códigos civis na atualidade estabelecem direitos civis em relação à mulher?

1 A ascensão do general Bonaparte

De certa forma, a trajetória de Napoleão Bonaparte só foi possível porque a Revolução Francesa mudou as relações sociais de forma decisiva. Até então, quase todos os grandes conquistadores, como Alexandre, o Grande, Júlio César e Carlos Magno, tinham origem real ou nobre. Napoleão não descendia de família aristocrática ou de grandes posses; havia estudado em um colégio militar, o que facilitou seu ingresso no exército. Começou com a patente de cabo, tornou-se general ainda muito jovem e, no curso de poucos anos, conseguiu – em grande parte por méritos próprios – dominar quase todo o continente europeu.

O general Bonaparte no Conselho dos Quinhentos, obra de François Bouchot, 1840.

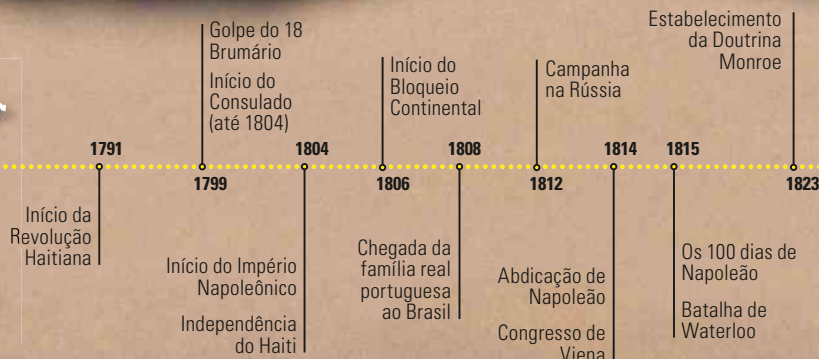
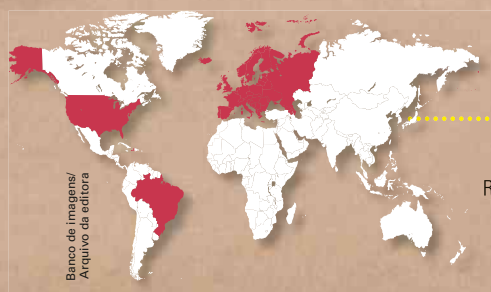
Sua chegada ao poder ocorreu em meio às guerras que as monarquias europeias, temerosas da expansão revolucionária, mantinham contra a França. Os rumos da Revolução e as divisões revolucionárias com seus embates impunham um clima de insegurança na sociedade francesa. Essa situação enfraqueceu o poder do Diretório. A burguesia, especialmente, ressentia-se da instabilidade social e política, pois a paz era fundamental para o progresso de seus negócios. Bonaparte era a escolha lógica dos burgueses para liderar uma reação – que se concretizou no golpe do 18 Brumário, em 1799, com a entrega do poder a Napoleão.

O Consulado (1799-1804)

O golpe do 18 Brumário dissolveu o Diretório e o substituiu pelo Consulado, instituição com características aparentemente republicanas, mas cujo poder era centralizado e dominado por militares.

Napoleão Bonaparte, prestigiado no meio militar, assumiu o governo francês com o apoio da burguesia (comerciantes, industriais e financistas). Obteve também o suporte popular, principalmente das populações rurais, após a concessão, a esse grupo, de terras da Igreja e dos nobres emigrados que haviam sido confiscadas durante a Revolução. Esses três grupos constituíam a sua base de poder.

As prioridades do Consulado eram enfrentar as ameaças externas ao país e reorganizar a economia e a sociedade francesas. Para sanear as finanças, deterioradas pelo longo período de guerras, fundou-se, em 1800, o Banco da França, de propriedade do Estado. Criou-se um novo padrão monetário, o franco, em

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

lugar dos *assignats* emitidos durante a Revolução. A indústria e a produção agrícola foram estimuladas por financiamentos.

Em 1801, o governo francês reatou as relações com a Igreja, por meio de um acordo assinado com o papa. No ano seguinte, uma nova constituição foi elaborada, dando mais poderes a Napoleão. Como primeiro-cônsul, ele detinha o controle do poder Executivo por dez anos. Os demais cônsules tornaram-se simples conselheiros.

A centralização político-administrativa permitiu a Napoleão escolher os ministros e os membros do Conselho de Estado, órgão cuja função era preparar os projetos de lei. De decreto em decreto, anulou discórdias e ameaças de golpe, restabelecendo a ordem no país.

Em 1804, o Código Civil Napoleônico foi promulgado. Inspirado no Direito Romano, o Código assegurava a igualdade de todos perante a lei, o direito à propriedade privada e a proibição de sindicatos de trabalhadores e greves, garantindo, assim, as conquistas burguesas. Além disso, restabeleceu a escravidão nas colônias francesas. Esse conjunto de leis exerceu influência em toda a Europa e tornou-se referência de diretrizes legais e jurídicas do Ocidente capitalista.

Apesar de ter se tornado modelo e referência para governos de diversas partes do mundo, esse conjunto de leis considerava as mulheres "civilmente incapazes". Isso significava que a mulher ficaria sob autoridade de seu pai e, em seguida, sob a autoridade de seu marido. De acordo com Marvin Perry:

> Atribuindo às mulheres uma condição inferior à dos maridos em questão de propriedade, adultério e divórcio, o Código refletia tanto a atitude pessoal de Napoleão como a opinião geral da época com respeito às mulheres e à estabilidade da família.
>
> PERRY, Marvin. *Civilização ocidental*: uma história concisa. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015. p. 341.

O Código Civil da França foi sofrendo diversas alterações com o passar do tempo, para que o conjunto de leis pudesse se adaptar a novas demandas sociais. Em 1970, por exemplo, a ideia de que o marido seria o "chefe" da família foi eliminada do Código: homens e mulheres (ambos os cônjuges) passaram a ser responsáveis pela direção do grupo familiar. Em 2013, o Código Civil francês forneceu a possibilidade de casamento entre pessoas do mesmo sexo. Além disso, diversas outras leis francesas entre os séculos XIX e XX foram criadas para garantir às mulheres melhores condições no trabalho.

O Consulado estabeleceu, ainda, uma reforma no ensino, que tornou a educação responsabilidade do Estado. Criaram-se os liceus, internatos responsáveis pela formação dos futuros oficiais do exército e dos ocupantes de altos cargos civis, e valorizou-se o ensino superior, por meio das escolas de Direito, Política e Técnica Naval.

Depois de ter sido proclamado primeiro-cônsul vitalício, Napoleão recebeu o título de imperador em 1804, quando foi coroado como Napoleão I.

Consagração do imperador Napoleão e coroação da imperatriz Josefina, sua esposa, conforme a visão do pintor Jacques-Louis David em 1806-1807, contemporâneo dos acontecimentos.

2 O Império Napoleônico (1804-1815)

Os primeiros anos do Império foram marcados pela prosperidade resultante das reformas promovidas por Napoleão. Mas havia muitos enfrentamentos externos que o ameaçavam. Eram comandados, em geral, pela Inglaterra, que disputava com a França novos mercados consumidores para seus produtos industrializados. Os demais países que formaram as diversas coligações – até 1815, foram sete – eram geralmente monarquias centralizadas que temiam os reflexos da Revolução Francesa sobre sua estabilidade política. Assim, por razões econômicas ou políticas, a França via-se cercada por diversos inimigos.

As forças napoleônicas, superiores em terra, não conseguiram vencer os britânicos no mar, quando tentaram invadir a Inglaterra. Contudo, em 1805, os exércitos do imperador derrotaram a **Terceira Coligação** na decisiva Batalha de Austerlitz. Vitorioso, Napoleão decretou a extinção do Sacro Império Romano-Germânico e o substituiu pela Confederação do Reno. Com isso, muitos principados alemães ficaram sob o domínio francês.

A hegemonia francesa sobre o continente europeu, entretanto, dependia da neutralização da maior potência econômica da época: a Inglaterra. Para enfraquecê-la, Napoleão decretou em 1806 o Bloqueio Continental, pelo qual os aliados da França e os países submetidos ao domínio do Império Francês ficavam proibidos de comerciar com a Inglaterra, sob pena de serem invadidos pelas tropas napoleônicas.

Entre os anos de 1806 e 1809, Napoleão venceu outras coligações de países europeus, e disseminou pelas regiões conquistadas os princípios liberais da Revolução Francesa, especialmente o Código Civil, derrubando velhas estruturas aristocráticas.

Na Espanha, o imperador francês destituiu o rei Fernando VII (1784-1833) do poder e colocou, em seu lugar, seu irmão José Bonaparte (1768-1844) para governar, o que provocou resistência do povo espanhol.

Portugal, cujo governo desobedeceu ao Bloqueio Continental, também sofreu a intervenção francesa. As fortes ligações econômicas com os ingleses impediam que o príncipe regente, dom João, rompesse as relações comerciais com a Inglaterra. Com a ameaça de invasão das tropas napoleônicas em territórios de Portugal, a família real portuguesa partiu para as terras que hoje compreendem o Brasil em novembro de 1807.

Terceira Coligação: aliança entre o Império Austríaco, o Reino de Nápoles, o Império Russo e a Suécia, em apoio à Inglaterra, com o objetivo de conter o expansionismo do Império Francês.

O Império Francês na Europa

Adaptado de: ATLAS da história do mundo. São Paulo: *Folha de S.Paulo*, 1995. p. 200-201.

Observe, no mapa ao lado, a extensão do Império Francês.

Em 1812, o Império Francês dominava quase toda a Europa continental. O governo de Bonaparte, contudo, continuava ameaçado pela maior potência econômico-naval da época: a Inglaterra.

3 Rio de Janeiro, sede da monarquia portuguesa (1808-1821)

Enquanto Portugal permaneceu ocupado pelas tropas francesas, sua colônia americana tornou-se o centro político-administrativo do Império Português. A família real, milhares de funcionários da Corte e membros da nobreza portuguesa partiram para o Brasil, contando com a escolta da marinha inglesa durante a viagem. Firmava-se assim uma inversão: Portugal perdia sua autonomia e a América portuguesa, sua maior colônia, passava a sediar a capital do Império.

Antes de chegar à cidade do Rio de Janeiro, dom João desembarcou em Salvador, em janeiro de 1808, e logo decretou a **abertura dos portos**. A medida derrubava as limitações comerciais que caracterizavam o "exclusivo colonial" – segundo o qual a colônia só poderia comerciar com a metrópole. Com isso, ficava autorizada a importação de quaisquer produtos vindos de países que mantivessem relações amigáveis com Portugal, o que beneficiava diretamente a Inglaterra industrial. No mês seguinte, a esquadra deixou Salvador, levando dom João e sua Corte para o Rio de Janeiro, a nova sede da monarquia portuguesa.

Ainda em 1808, dom João revogou o alvará de 1785, que proibia a instalação de manufaturas e indústrias no Brasil. Isso, entretanto, não foi suficiente para promover o início da industrialização na colônia, pois era impossível concorrer com os produtos ingleses, abundantes e a preços mais baixos.

Procurando ampliar ainda mais sua participação na economia da colônia, a Inglaterra pressionou Portugal a assinar os **tratados de 1810**, que garantiam a taxação privilegiada de 15% de imposto sobre os produtos ingleses vendidos no Brasil, enquanto as mercadorias portuguesas pagariam 16% e as dos demais países, 24%.

Os ingleses não conseguiram apenas vantagens econômicas. Conquistaram outros benefícios, como o direito de julgamento por juízes ingleses, caso cometessem crimes dentro do Império luso. Além disso, foi concedido aos protestantes ingleses o direito à liberdade de culto em terras portuguesas, até então proibido. Como o governo português dependia da proteção britânica para conter a ameaça napoleônica, na prática os interesses lusos ficaram subordinados aos da Inglaterra.

Transformado na capital do Império Português, o Rio de Janeiro ganhou ares de capital europeia, com a instalação de órgãos públicos, como ministérios e tribunais, e a criação da Casa da Moeda e do Banco do Brasil. Foram fundados também o Jardim Botânico, as escolas de medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, o Teatro Real, a Imprensa Régia, a Academia Real Militar, a Academia Real de Belas-Artes e a Biblioteca Real, que estimularam a produção artística, científica e cultural da colônia.

Em represália pela invasão de Portugal, dom João declarou guerra à França e ordenou a invasão da Guiana Francesa em 1809, devolvendo-a em 1817, após a restauração da monarquia na França. Aproveitando-se das guerras de independência da América espanhola, suas tropas invadiram também o território ao sul do atual estado do Rio Grande do Sul, anexado ao Império Português com o nome de Província Cisplatina. Em 1828, essa região tornou-se independente do Brasil e passou a se chamar República Oriental do Uruguai.

Reprodução/Coleção particular

Vista do Largo do Palácio no dia da aclamação de dom João VI, pintura de Debret do início do século XIX. Ao chegar ao Brasil, dom João ainda não era rei, pois sua mãe, a rainha dona Maria I, ainda estava viva, embora sofresse de problemas mentais, razão pela qual seu filho governava com o título de príncipe regente. Ele foi aclamado rei, com o título de dom João VI, em 1818, após a morte de sua mãe.

4 O fim do Império Napoleônico

As sucessivas conquistas militares de Napoleão logo deram lugar à resistência de povos conquistados e ao declínio da hegemonia napoleônica na Europa. As lutas na península Ibérica contra o domínio francês e, a seguir, o fracasso no plano de invasão à Rússia, foram exemplos que contribuíram para o desgaste do Império Francês no início do século XIX.

Para a Rússia, o Bloqueio Continental imposto aos ingleses pelo governo de Napoleão significou um verdadeiro desastre para a sua economia, pois o país exportava matérias-primas para a construção naval da Inglaterra, além de outros produtos. Diante do estrangulamento da economia russa, o czar Alexandre I (1777-1825) desprezou as ameaças de Napoleão e abriu os portos russos aos ingleses. Como a economia francesa não tinha capacidade de substituir a da Inglaterra nas relações comerciais do continente, a França viu naufragar o Bloqueio Continental.

Inconformado, em 1811 Napoleão reuniu um exército de mais de 600 mil homens, que atravessou toda a Europa Central e marchou sobre a Rússia, na sua mais audaciosa e trágica campanha militar. Para enfrentar o imenso poderio do exército francês, os russos utilizaram a tática de **terra arrasada**: na iminência de invasão de alguma região, a população civil e os soldados russos abandonavam o território após destruir tudo o que pudesse ter valor ou ser útil ao inimigo. Dessa forma, ao mesmo tempo que evitavam confrontos diretos, abatiam o ânimo dos franceses, impedidos de enfrentar seus oponentes, saquear as cidades e de reabastecer-se de alimentos.

Quando, depois de longas batalhas, o exército napoleônico finalmente conseguiu entrar em Moscou (1812), encontrou a cidade abandonada e incendiada. Sem abrigo, sem alimentos, fustigados pelo inverno rigoroso e enfrentando os ataques-surpresa das implacáveis guerrilhas russas, os homens de Bonaparte iniciaram a retirada, que permitiu aos russos assumirem a ofensiva. Napoleão voltou da Rússia com menos de 100 mil soldados, desmoralizado e tendo de enfrentar o restante da Europa, que se mobilizara contra ele.

Esgotado, o imperador francês sofreu diversas derrotas. Formara-se a Sexta Coligação, composta por Prússia, Inglaterra, Rússia e Império Austríaco. Em outubro de 1813, as forças da Coligação derrotaram o exército napoleônico na Batalha das Nações, em Leipzig. Em março do ano seguinte, os vitoriosos obrigaram Napoleão a assinar o Tratado de Fontainebleau, pelo qual o imperador abria mão do trono francês e recebia em troca uma pensão de 2 milhões de francos anuais e plena soberania sobre a Ilha de Elba, situada no mar Mediterrâneo, próxima à Córsega, onde deveria exilar-se.

Com seu afastamento, restabeleceu-se a dinastia Bourbon na França, com a coroação de Luís XVIII (1755-1824), irmão de Luís XVI, guilhotinado durante a Revolução. Em março de 1815, porém, Napoleão deixou Elba e desembarcou na França com 1 200 soldados.

Ainda popular entre os militares, foi recebido festivamente por seus ex-comandados e pela população francesa e marchou em direção a Paris. Luís XVIII fugiu

Stapleton Collection/Corbis/Latinstock

Na campanha da Rússia, a estratégia de terra arrasada, do general russo Kutuzov, não poupou sequer Moscou, incendiada pelos próprios russos antes que fosse tomada pelos franceses. Ao lado, *Incêndio de Moscou*, de William Heath, gravura de cerca de 1812.

para a Bélgica, e Napoleão assumiu novamente o poder. Seu governo, porém, durou pouco mais de três meses, período conhecido como Os Cem Dias.

Reunidos no Congresso de Viena (na Áustria) para redefinir o mapa da Europa, os governantes europeus surpreenderam-se com o retorno de Napoleão e organizaram uma reação imediata. Ameaçado, Napoleão precisou reunir o exército e enfrentar as forças russas, prussianas, britânicas e austríacas. Em 1815, na Batalha de Waterloo, na Bélgica, seus homens foram derrotados. Exilado na Ilha de Santa Helena, colônia inglesa no Atlântico Sul, Napoleão morreu em 1821.

No período em que liderou a França e comandou seus exércitos, Napoleão Bonaparte disseminou grande parte das conquistas sociais e políticas da Revolução Francesa por outros países europeus. Com isso, os vitoriosos sobre Napoleão, ao tentarem a restauração do Antigo Regime, esbarraram em outro perfil histórico da Europa.

5 Reflexos da Revolução na América

Enquanto o processo revolucionário francês se refletia no restante da Europa, uma revolução de escravos ocorria numa das mais ricas colônias francesas, situada na parte ocidental da Ilha de São Domingos, no Caribe, onde hoje se encontra o Haiti. Ela teve, em seguida, grande repercussão em toda a América.

Quando Cristóvão Colombo ocupou a ilha, em 1492, chamou-a de Hispaniola *(*“Espanhola”), denominação depois alterada para São Domingos. Os povos nativos da região, os arauaques, chamavam a ilha de Haiti *(*Ayiti*),* que em seu idioma significa “terra alta”, “montanhosa”.

Durante o século XVII, em meio às disputas coloniais entre as potências europeias, a França ocupou a parte ocidental da ilha, que se transformou num dos principais polos de produção de açúcar, sob o sistema de *plantation,* monocultura em grandes extensões de terra voltada para a exportação, com uso de mão de obra escravizada. No final do século XVIII, a sociedade colonial haitiana era composta de apenas 5% de brancos (ricos proprietários de terra e homens livres pobres); 10% de negros livres e mestiços ricos e pobres; e 85% de escravizados.

Em 1791, escravizados, ex-escravizados e mestiços uniram-se, inspirados pelas ideias revolucionárias francesas. Seu objetivo era lutar contra o domínio da pequena elite branca que subjugava a maioria da população. O desdobramento do levante revolucionário resultou na abolição da escravidão na colônia caribenha francesa. Liderado por Toussaint Louverture (1743-1803), um ex-escravizado, esse movimento prosseguiu mesmo após a repressão dos exércitos napoleônicos e a sua prisão. Deportado para a França, Louverture morreu na prisão em 1803. Um ano depois, sob o comando de Jacques Dessalines (1758-1806), outro ex-escravizado, proclamou-se a independência do Haiti. Dessalines foi coroado imperador da primeira nação negra independente da história americana.

Em 1806, Dessalines foi assassinado e o Haiti adotou o regime republicano. Apenas em 1825, em troca de uma indenização de 150 milhões de francos, o rei francês Carlos X (1757-1836) reconheceu a independência do país.

Mesmo enfrentando dificuldades nos primeiros anos do século XIX, o movimento revolucionário haitiano estimulou a resistência de muitos africanos escravizados e seus descendentes contra a exploração herdada da época colonial. A notícia dessa revolução espalhou-se pela América, gerando pânico entre os senhores de escravos e esperança entre os africanos cativos. Muitos destes consideraram heróis os líderes negros haitianos. No Brasil, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, há registros de que a figura de Dessalines foi tatuada no corpo de diversos africanos escravizados.

Bettmann/Corbis/Latinstock

Cena da revolta liderada por Toussaint Louverture, em São Domingos, 1791, representada em gravura do século XVIII.

6 A restauração da Europa

Quando Napoleão Bonaparte foi derrotado na Batalha de Waterloo, as grandes potências europeias já estavam mobilizadas para restabelecer no continente a situação política anterior à Revolução Francesa. Depois da Batalha das Nações, que resultou no exílio de Napoleão na ilha de Elba, o Império Austríaco, a Inglaterra, a Rússia, a Prússia e a França restaurada reuniram-se em Viena para definir acordos que evitassem conflitos entre os países da Europa e que garantissem a estabilidade política e social conservadora, antiliberal e antirrevolucionária.

De Agostini Picture Library/Bridgeman Images/Keystone Brasil.

Quadro representando os participantes do Congresso de Viena. Obra de Jean-Baptiste Isabey, datada de 1815.

Interrompido durante os Cem Dias, o Congresso era presidido pelo representante austríaco, príncipe Metternich, e contava com a presença de Alexandre I (Rússia), Frederico Guilherme III (Prússia), Wellington e, depois, Castlereagh (Inglaterra) e Talleyrand (França), além de representantes de outros Estados.

Reunido novamente após a derrocada final de Napoleão, o **Congresso de Viena** pautou-se por dois princípios básicos. Um deles era o **princípio da legitimidade,** cujo objetivo era restaurar nos Estados europeus as dinastias e fronteiras nacionais que vigoravam no período pré-revolucionário, as únicas consideradas legítimas. O outro princípio era o do **equilíbrio europeu**. A restauração de fronteiras não foi inteiramente respeitada, já que Inglaterra, Rússia, Império Austríaco e Prússia apossaram-se de territórios de Estados mais fracos, como Polônia, Itália e a França derrotada.

Quanto à partilha colonial, a Inglaterra foi a grande beneficiada, pois obteve novos territórios coloniais. Os Países Baixos incorporaram a Bélgica, e o Império Russo ficou com a maior parte da Polônia. A península Itálica foi totalmente dividida. A Suíça tornou-se um Estado neutro. O Reino da Prússia adquiriu parte da Polônia e da região do rio Reno, e o Império Austríaco apoderou-se de outra parte da Polônia e do norte da península Itálica. Veja o mapa abaixo.

A Europa do Congresso de Viena (1815)

O mapa apresenta as fronteiras europeias em 1815.

Adaptado de: ATLANTE *storico De Agostini*. Novara: Istituto Geografico De Agostini, 2005. p. 94.

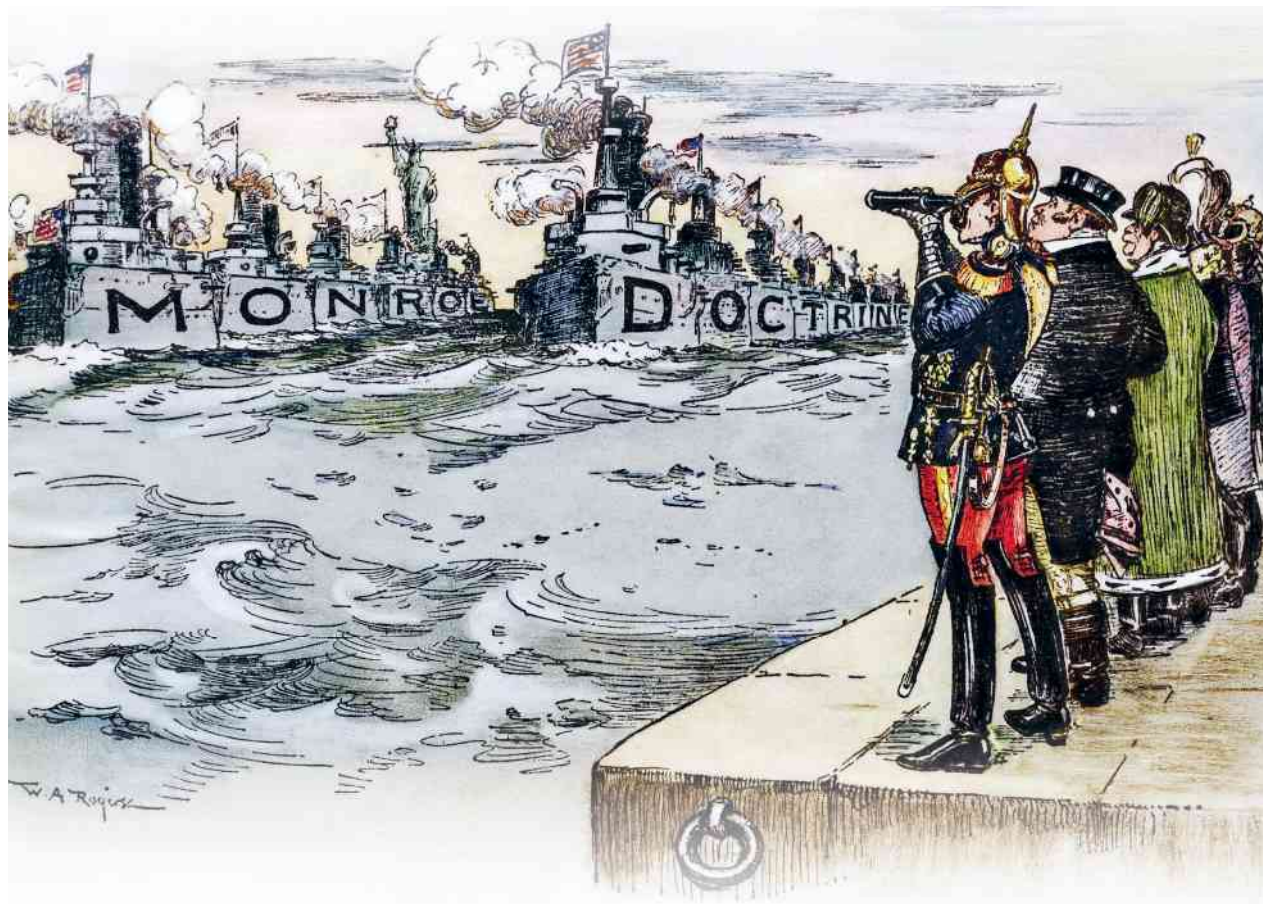
Ainda no Congresso de Viena, o Império Russo, o Reino da Prússia e o Império Austríaco formaram a Santa Aliança, proposta pelo czar Alexandre I. Sob o pretexto de proteção à paz, à justiça e à religião no continente, a nova aliança objetivava lutar contra manifestações nacionalistas e liberais decorrentes das ideias difundidas pela Revolução Francesa – como os movimentos de independência das colônias.

Vários fatores conjugados, porém, desagregaram os planos estabelecidos no Congresso de Viena e tornaram a Santa Aliança inoperante. A Revolução Industrial espalhou-se por vários países, fortalecendo valores burgueses, liberais e nacionalistas e consolidando o capitalismo. Os princípios do Antigo Regime, restabelecidos em Viena em 1815, representavam entraves à nova sociedade. Por isso, a Santa Aliança não recebeu o apoio da Inglaterra, maior potência da Europa, e foi engolida pelas revoltas liberais europeias e pelos processos de independência das colônias da América Latina.

A expansão de mercados consumidores era importante para a Inglaterra industrializada, que apoiava os movimentos de independência das colônias latino-americanas, defendendo o **princípio da não intervenção**. Essa atitude contrariava os interesses da Santa Aliança, que propunha a manutenção do domínio colonial e o envio de tropas às regiões que se rebelassem.

Numa demonstração de que os tempos haviam mudado e de que tentativas de recolonização não seriam admitidas, os Estados Unidos lançaram a **Doutrina Monroe**, em 1823, cujo lema era "A América para os americanos".

O nacionalismo emergiu também na Europa, onde impulsionou a independência da Grécia, que em 1822 conquistou sua emancipação do Império Turco Otomano.

Na França, em 1830, estabeleceu-se novamente um governo liberal, com a queda da dinastia Bourbon e a ascensão da família Orléans. Ao mesmo tempo, a Bélgica proclamava sua independência dos Países Baixos. Desmoronavam, assim, as principais conquistas do Congresso de Viena e rompiam-se os laços que sustentavam a Santa Aliança.

Bettmann/Corbis/Latinstock

A Doutrina Monroe determinava que os Estados Unidos estenderiam sua influência a todo o continente americano, descartando a tradicional ingerência europeia. Na charge, uma representação da doutrina.

Atividades

Retome

1. Com base no que você aprendeu no Capítulo 11, explique: por que alguém como Napoleão Bonaparte, que não tinha origem aristocrática, teve a chance de ascender ao poder na França, justamente nos momentos finais do século XVIII?

2. Cite algumas das reformas iniciais estabelecidas pelo Consulado, pouco depois de Napoleão chegar ao poder na França.

3. O Código Civil Napoleônico foi promulgado em 1804. Para diversos historiadores, esse documento consagrava os grandes princípios da Revolução Francesa. Explique por que isso acontecia.

4. Observe o mapa intitulado "O Império Francês na Europa" na página 174.
   a) Quais eram os estados que se encontravam em situação de guerra contra as forças francesas no início do século XIX?
   b) Observe o tamanho original do território do Império Francês em 1789 e compare-o com as áreas dos estados aliados dos franceses e dos territórios conquistados pela França até 1812. Com base nessa comparação visual, escreva um comentário a respeito do poderio da França naquele momento.

5. Explique a relação entre o Bloqueio Continental e a partida da família real portuguesa para as terras do atual Brasil, em 1807.

Pratique

6. Em 2011, Márcia Abreu, professora do Departamento de Teoria Literária da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), concedeu uma entrevista ao *Jornal da Unicamp*. Nela, a estudiosa fala sobre suas pesquisas a respeito da fundação da Imprensa Régia quando da chegada da família real às terras que hoje formam o Brasil, em 1808. Leia um trecho da entrevista.

> Jornal da Unicamp – Quando os primeiros livros começaram a ser efetivamente impressos no Brasil?
>
> Márcia Abreu – Os primeiros livros começaram a ser produzidos em 1808 mesmo. Quando dom João VI chegou, ele logo percebeu que não conseguiria administrar todo o reino se não tivesse uma tipografia perto de si. Então, ele mandou instalar rapidamente os equipamentos tipográficos, que vieram com ele nas naus. [...] A ideia de dom João era imprimir documentos oficiais: editais, avisos, ordens régias, etc. No tempo livre, a tipografia poderia produzir para terceiros. Logo, algumas pessoas começaram a encomendar publicações. Em 1808, começaram a ser impressas obras poéticas e, em 1810, começaram a ser produzidos os primeiros romances.
>
> Jornal da Unicamp – Que tipos de livros eram publicados nesses primórdios?
>
> Márcia Abreu – Isso é um caso interessante porque, quando pensamos em literatura, logo nos ocorrem as altas obras da literatura erudita. Isso também foi publicado no início. Mas um livreiro chamado Paulo Martim logo percebeu que ele poderia ganhar dinheiro com a atividade e passou a publicar pequenos romances em folhetos muito finos. Então, essa primeira tipografia produziu ao mesmo tempo documentos oficiais e literatura popular, republicando títulos que circulavam em Portugal e possivelmente fariam sucesso aqui. [...]
>
> Jornal da Unicamp – Ou seja, pelo que a senhora está dizendo, o brasileiro demonstrou interesse pelo livro desde logo. É isso?
>
> Márcia Abreu – Essa pergunta é interessante. Muitas pessoas dizem que não há interesse pelo livro no Brasil. [Porém,] Rapidamente as tipografias se espalharam pelo país. [Havia] tipografias em Pernambuco, Paraíba, Manaus, Rio Grande do Sul, já no século XIX. Ou seja, assim que se tornou possível, as pessoas começaram a se movimentar para instalar tipografias em seus municípios [...].
>
> Jornal da Unicamp – Esse dado não parece ter conexão com a avaliação atual de que o brasileiro lê pouco.
>
> Márcia Abreu – Quando falamos de baixo índice de leitura no Brasil de hoje, isso não é totalmente correto. A gente fala isso como um chavão, que vai sendo repetido. [No Brasil, há] fenômenos de vendagem com milhões de exemplares vendidos. Então, a gente tem que analisar os dados com muito cuidado. Dizer que no Brasil ninguém quer ler não explica o sucesso no país [de] *best sellers*. No Brasil, o livro de fato ainda é caro para boa parcela da população, mas as pessoas encontram formas de ter acesso aos livros.
>
> FILHO, Manuel Alves. Entrevista com Márcia Abreu. 200 anos de história do livro no país. *Jornal da Unicamp*. Campinas, 21 a 27 de novembro de 2011. Ano XXV. n. 514. Disponível em: <www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2011/ju514_pag67.php>. Acesso em: 4 mar. 2016.

a) Identifique as atividades que a Imprensa Régia realizou e a sua importância no governo de dom João no Brasil.

b) Diversos pesquisadores consideram que a Imprensa Régia foi "Peça-chave na nova arquitetura que se montava [e] faria as vezes da 'propaganda de Estado': sem ela, mal se tomaria conhecimento, neste vasto território, da quantidade de mudanças que ocorriam naquele exato momento e das outras tantas que estavam por vir." (SCHWARCZ, Lilia Moritz; AZEVEDO, Paulo César de; COSTA, Angela Marques da. *A longa viagem da biblioteca dos reis*: do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 254).

- A visão desses pesquisadores a respeito da Imprensa Régia se aproxima, se distancia ou complementa a visão de Márcia Abreu, cuja entrevista você acabou de ler? Explique.

c) Que conexão o entrevistador faz entre o passado e o presente? Com base em que informações ele faz essa conexão?

d) Retome a leitura da última resposta de Márcia Abreu no trecho da entrevista. Pensando em seu cotidiano, na escola, em casa, na convivência com seus amigos e seu grupo familiar, responda: você concorda ou não com o posicionamento da entrevistada? Justifique.

Analise uma fonte primária

7. Ao longo de sua permanência no poder da França, Napoleão Bonaparte foi representado em muitas charges, também chamadas, por alguns historiadores, de ilustrações caricaturais. Agora, observe uma dessas charges e leia a sua legenda.

Reprodução/Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

Essa charge foi produzida pelo artista inglês William Elmes em 1813 e é intitulada "O exterminador cossaco". O personagem à esquerda diz "Eu vou exterminá-lo, seu pequeno francês [...]". O personagem menor, à direita, diz "Morte e fúria! Estou me queimando de raiva. Esses medonhos [...] cossacos destruíram minhas esperanças".

a) O termo "cossaco" se refere a quê? Para descobrir, leia o texto abaixo.

> O russo *kozak* vem do turco *kazak*, cujo significado original era "homem livre". "Eles foram um dos povos que formaram a Rússia", diz o historiador Osvaldo Coggiola, da USP. [...]
>
> Quem foram os cossacos? *Mundo estranho*. Disponível em: <http://mundoestranho.abril.com.br/materia/quem-foram-os-cossacos>. Acesso em: 3 mar. 2016.

- Que episódio da trajetória napoleônica a charge representa? Como você chegou a essa conclusão?

b) Identifique quem é Napoleão na charge e por que ele foi representado dessa maneira. Para complementar sua resposta, explique os desdobramentos e os resultados do episódio representado.

c) Ao observar a charge como um todo, você diria que o artista que a produziu era aliado de Napoleão ou era inimigo? Por quê?

d) Pesquise em *sites* da internet ou em jornais impressos e busque um exemplo de charge política produzida na atualidade, no Brasil ou em qualquer lugar do mundo. Siga o roteiro:
- Escreva um comentário explicando que evento está sendo satirizado na charge.
- Explique, também, de que forma o humor foi utilizado para criticar o evento retratado.
- Por fim, estabeleça algumas semelhanças ou diferenças entre a charge pesquisada por você e a charge representando Napoleão, analisada nestas atividades.

Articule passado e presente

8. Como vimos, um dos reflexos do governo de Napoleão foi a elaboração de códigos civis em diversas partes do mundo, inspirados, em parte, pelo Código Civil Napoleônico.

- E hoje? Será que a legislação vigente no Brasil garante direitos civis à mulher, ao contrário do código de Napoleão? Analise a seguir dois exemplos da atual legislação brasileira. Depois, escreva um comentário sobre a situação da mulher no Brasil de hoje, no que se refere às leis.

Texto 1

Art. 1.642. Qualquer que seja o regime de bens, tanto o marido quanto a mulher podem livremente:

I — praticar todos os atos de disposição e de administração necessários ao desempenho de sua profissão [...];

II — administrar os bens próprios [...].

Art. 1.643. Podem os cônjuges, independentemente de autorização um do outro:

I — comprar, ainda a crédito, as coisas necessárias à economia doméstica;

II — obter, por empréstimo, as quantias que a aquisição dessas coisas possa exigir.

Código Civil brasileiro. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 6 mar. 2016.

Texto 2

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, [...] nos termos seguintes:

I — homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição [...].

Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 6 mar. 2016.

CAPÍTULO 13

Brasil: surge um país

Cris Faga/NurPhoto/AFP

Interior do prédio da Bolsa de Valores do Estado de São Paulo (Bovespa), onde analistas avaliam as altas e baixas das moedas na economia mundial. Foto de 2016.

Em 1822, o Brasil formalizou sua separação política de Portugal. Mas será que, a partir de então, nos tornamos verdadeiramente independentes? Apenas nós, brasileiros, tomamos as decisões que dizem respeito ao nosso futuro? De 1822 até hoje, quais são as forças externas que influenciam a vida do conjunto de brasileiros ou limitam a real independência do país?

1 Conspirações contra a ordem colonial

A independência do Brasil não ocorreu da noite para o dia. Desde o final do século XVIII, existiram movimentos de ruptura com a metrópole. Entre eles, merecem destaque a **Conjuração Mineira**, ou Inconfidência Mineira, sob a influência do Iluminismo e da Independência dos Estados Unidos (1776), e a **Conjuração Baiana**, também influenciada pela Revolução Francesa (1789).

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Leituras

Recentemente a historiografia brasileira começou a problematizar o uso dos termos inconfidência e conjuração. Nos trechos a seguir, os historiadores Maria de Fátima Silva Gouvêa e Ronaldo Vainfas comentam essa questão:

Inconfidência ou conjuração?

O termo inconfidência tem sido utilizado pela historiografia para caracterizar os movimentos de contestação à metrópole ocorridos no Brasil em fins do século XVIII. Cabe distinguir, porém, os termos inconfidência e conjuração, muitas vezes tratados como sinônimos: inconfidência se associa à ideia de traição e infidelidade ao soberano e à metrópole, ao passo que conjuração espelha melhor a perspectiva dos colonos, levados a urdir conspirações em defesa de seus interesses. De todo modo, tenham sido inconfidências ou conjurações, foram movimentos inseridos nos contextos da crise do sistema colonial.

GOUVÊA, Maria de Fátima Silva. Inconfidência Mineira. In: VAINFAS, Ronaldo (Dir.). *Dicionário do Brasil colonial.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 301.

Veja agora o comentário de Ronaldo Vainfas.

Inconfidência ou conjuração? Dá quase no mesmo, pois a primeira significa "infidelidade ao príncipe", e a segunda, conspiração contra ele.

Prosseguindo com os dilemas vocabulares, é válido dizer história brasileira sem que houvesse o Brasil como nação no final do século XVIII? Claro que sim, deixando os preciosismos de lado, sobretudo neste caso. Porque a Inconfidência Mineira, além de esboçar, na época, alianças com outras capitanias, foi tema impactante na construção da memória nacional. Memória, história e historiografia: dimensões do conhecimento que seguem juntas, rivalizando desde sempre.

Basta lembrar que, no século XIX, em meio à construção do Estado imperial, a Inconfidência nem sequer era considerada tema relevante e, no campo da memória, não tinha valor para a caracterização da identidade brasileira. O século XIX era tempo de Império, e a dinastia reinante era a mesma do século XVIII, em Portugal, a Casa de Bragança, contra a qual se insurgiram os inconfidentes. Melhor silenciar.

[...] Mas a importância da Inconfidência só foi reconhecida após 1889, sobretudo pelo Estado, empenhado em reconstruir a memória nacional à luz dos valores republicanos.

VAINFAS, Ronaldo. O livro a respeito do livro que inspirou Tiradentes. *Folha de S.Paulo*, 13 out. 2013. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2013/10/1355181-o-livro-a-respeito-do-livro-que-inspirou-tiradentes.shtml>. Acesso em: 23 out. 2015.

Onde e quando

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

Banco de imagens/Arquivo da editora

A CONJURAÇÃO MINEIRA

Banco de imagens/Arquivo da editora

(1789)

Reprodução/Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, RJ

Obra *Resposta de Tiradentes*, de Leopoldino de Faria, produzida entre o final do século XIX e início do século XX.

Principais causas

A queda na extração de ouro na segunda metade do século XVIII dificultou o pagamento dos tributos que a metrópole cobrava da colônia. Julgando que os mineiros estivessem sonegando impostos, o governo português obrigava a população da Capitania das Minas a entregar parte dos bens para completar a quantia de cem arrobas anuais de ouro a ser paga à Coroa. Essa cobrança recebia o nome de **derrama**. Os altos preços das mercadorias importadas, como tecidos, calçados, ferramentas e outros produtos manufaturados, proibidos de serem fabricados na colônia, aumentavam o descontentamento da população.

O início do movimento

Um grupo de colonos começou a se reunir secretamente em Vila Rica, para conspirar contra o governo português e preparar uma insurreição. A maior parte deles pertencia à alta sociedade mineira. Alguns eram recém-chegados da Europa, onde haviam tido contato com as ideias iluministas.
No grupo, destacavam-se os poetas Cláudio Manuel da Costa (1729-1789), Inácio José de Alvarenga Peixoto (1742-1792) e Tomás Antônio Gonzaga (1744-1810), e o alferes Joaquim José da Silva Xavier (1746-1792). Conhecido como Tiradentes, Xavier era um dos poucos participantes de origem modesta e responsável pela divulgação do movimento.

O que queriam

Os rebeldes reivindicavam um governo republicano, tomando a Constituição dos Estados Unidos como modelo. Defendiam a transformação de São João del-Rei na capital do novo país, a obrigatoriedade do serviço militar e o apoio à industrialização. Nada ficou definido quanto à escravidão, pois a maioria dos conjurados possuía terras e muitos escravos. Restrito à região das Minas e do Rio de Janeiro, o movimento conseguiu apenas manifestações de simpatia, sem nenhum apoio efetivo da sociedade.

A prisão dos conspiradores

Jornada dos mártires, sem data, por Antônio Parreiras.

A iminência de uma derrama em Vila Rica, no início de 1789, acelerou a revolta. Os líderes do movimento decidiram que prenderiam o novo governador da região, o visconde de Barbacena, no início da cobrança. Com isso, esperavam contar com o apoio da população revoltada. Tiradentes deveria ir ao Rio de Janeiro para divulgar o movimento e obter apoio, armas e munições. No entanto, a rebelião em Vila Rica não aconteceu. Alguns de seus participantes, como Joaquim Silvério dos Reis (1756-1819), denunciaram os planos em troca do perdão de suas dívidas pessoais. Luís António Furtado de Castro do Rio de Mendonça e Faro (1754-1830), o visconde de Barbacena, suspendeu a derrama em fevereiro de 1789 e determinou a prisão dos conspiradores. Em julho, o poeta e advogado Cláudio Manuel da Costa foi encontrado morto em sua cela – hoje Casa dos Contos, em Ouro Preto. Morte por suicídio ou a mando do governador por conhecer vínculos de muitos da elite econômica com a conjuração? Uma questão que continua ainda hoje dividindo a opinião de historiadores.

Tiradentes esquartejado, 1893, por Pedro Américo.

O fim do movimento

Em 1792, alguns dos envolvidos foram exilados nas colônias portuguesas na África e proibidos de retornar ao Brasil. Apenas Tiradentes assumiu responsabilidade pela revolta. Foi condenado à morte e enforcado em 21 de abril de 1792, no Campo de São Domingos, no Rio de Janeiro. Seu corpo foi esquartejado e seus membros distribuídos pelas cidades onde estivera buscando apoio. Sua cabeça foi exposta publicamente em Vila Rica para intimidar possíveis conspiradores e evitar novas rebeliões. A transformação de Tiradentes em herói nacional e mártir só aconteceu no período republicano, quando se exaltou a atuação dos líderes da conjuração.

Conjuração Baiana (1798)

A Conjuração Baiana é considerada, por alguns historiadores, a mais popular das rebeliões coloniais. Contou com a participação de homens livres pobres, entre eles alfaiates, e por isso ficou conhecida também como **Rebelião dos Alfaiates**.

A transferência da capital da colônia para o Rio de Janeiro, em 1763, acarretou dificuldades econômicas para a ex-capital, a cidade de Salvador, onde vivia uma população miserável, sobrecarregada de tributos, que frequentemente contestava a exploração exercida pela metrópole. O sucesso da independência dos Estados Unidos, as realizações da Revolução Francesa e a Revolução Haitiana propagaram na Bahia os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, empolgando parte da população de Salvador, sobretudo escravos, ex-escravos e artesãos.

Para incitar a população a se rebelar, em 12 de agosto de 1798, os rebeldes distribuíram panfletos em lugares públicos de Salvador pregando o levante geral do povo. Esses panfletos, afixados em diversos pontos da cidade, destacavam questões como os critérios de ascensão social e a liberdade de comerciar com outras nações.

Segundo indícios obtidos da análise da **devassa** que as autoridades realizaram e outros documentos apreendidos, nos encontros secretos eram discutidos princípios revolucionários e a possibilidade de conspiração contra as autoridades lusas, contando com a participação de alguns membros da pequena elite baiana e, principalmente, das camadas pobres da população de Salvador.

devassa: averiguação, inquérito. Os Autos da Devassa são os inquéritos judiciais abertos pelas autoridades coloniais e imperiais para apurar responsabilidades em rebeliões.

Os conspiradores demandavam a formação de um governo republicano, democrático e livre de Portugal. Reivindicavam também a liberdade de comércio e o aumento dos soldos dos soldados. Além disso, expunham a influência dos ideais revolucionários franceses ao propor a fundação de uma “República Bahiense”.

Um dos panfletos espalhados por Salvador dizia:

> Animai-vos povo bahiense que está para chegar o tempo feliz da nossa Liberdade: o tempo em que todos seremos irmãos: o tempo em que todos seremos iguais.
>
> RUY, Affonso. *A primeira revolução social brasileira (1798)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978. p. 68.

O movimento foi violentamente reprimido pelo governador da Bahia, que ordenou a prisão de todos os envolvidos. Muitos dos participantes mais pobres foram condenados às penas mais duras. Alguns receberam castigos corporais e outros, como os alfaiates João de Deus Nascimento (1771-1799), Manuel Faustino dos Santos Lira (1775-1799) e os soldados Lucas Dantas (1774-1799) e Luís Gonzaga das Virgens e Veiga (1761-1799), foram enforcados e esquartejados. Também houve envolvidos que foram inocentados e alguns tiveram suas penas revogadas.

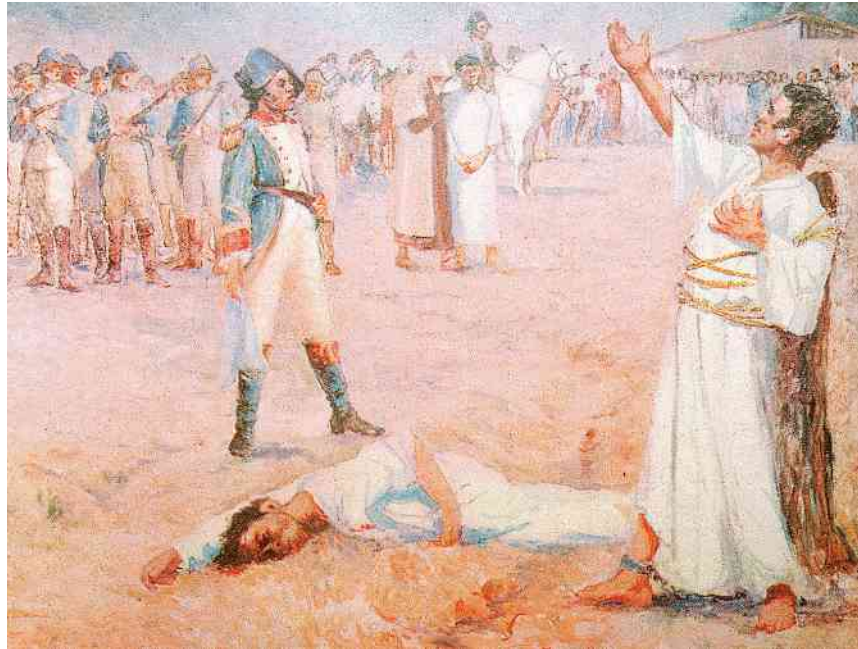
A execução dos líderes da Conjuração Baiana ocorreu na Praça da Piedade, em Salvador. Na imagem, *Igreja do Hospício de Nossa Senhora da Piedade da Bahia*, de Johann Moritz Rugendas, 1835.

Revolução Pernambucana (1817)

Em 1817, ocorreu outra rebelião, desta vez na capitania de Pernambuco. Com ideias de liberdade e independência, a população se revoltava contra o aumento dos impostos determinado após a chegada da Corte às terras do atual Brasil, em 1808.

A elevação de tributos para custear as despesas da Corte se somava à insatisfação com a baixa dos preços do algodão e do açúcar, produzidos na capitania. Grupos populares e a camada média da população – que reunia padres, militares, comerciantes e intelectuais – desejavam mais autonomia e a instalação de um regime republicano sediado em Recife.

Em março de 1817, os revoltosos tomaram alguns quartéis, derrubaram o governador e decretaram a extinção de alguns impostos e o aumento do soldo dos militares. Também instituíram a liberdade de imprensa e de religião e a igualdade entre os cidadãos. A **Lei Orgânica**, publicada pelo governo republicano como uma Constituição, garantia a igualdade de direitos e de propriedade privada, incluindo o direito de possuir escravos. Esse último ponto da lei tranquilizava a elite local, mas desagradava alguns de seus líderes que defendiam o fim da escravidão.

O movimento conquistou adeptos em Alagoas, na Paraíba e no Rio Grande do Norte. Apesar disso, foi derrotado por divergências internas e pela violenta repressão das tropas portuguesas vindas da Bahia e do Rio de Janeiro. Seus participantes foram presos e alguns, executados sem julgamento. Em 19 de maio de 1817, o movimento estava extinto.

A Revolução Pernambucana foi uma das últimas rebeliões que precederam a independência. No detalhe de *Os mártires de 1817*, de Antônio Parreiras (século XIX), a execução do padre Miguelinho (Miguel Joaquim de Almeida Castro), fuzilado no largo do Campo da Pólvora, em Salvador, em 12 de junho de 1817, e outro revoltoso preso com correntes.

2 O período joanino e a independência

O processo histórico que levou à independência do Brasil foi marcado pelos ideais e transformações da era das revoluções, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX. Esse processo foi acelerado pela transferência da Corte e da família real para a colônia portuguesa na América, em 1808.

Como vimos, dom João transformou o Rio de Janeiro em sede do Império Luso. Isso implicou mudanças, como a reestruturação urbana e administrativa e a criação de empregos para as elites portuguesas (funcionários graduados, aristocratas, oficiais, diplomatas, etc.).

A vida pública e a atuação política na Corte também atraíam as elites coloniais (latifundiários e grandes negociantes), que passavam a vivenciar novos comportamentos e convenções típicos das Cortes monárquicas.

Em dezembro de 1815, o Brasil foi elevado à categoria de **Reino Unido de Portugal e Algarves**, legitimando a permanência do rei no território americano. Essa mudança também possibilitou a participação portuguesa no Congresso de Viena. A medida atendeu às aspirações e aos interesses dos brasileiros, mas desagradou aos portugueses, que se viam ameaçados ao serem igualados aos ex-colonos.

Enquanto isso, em Portugal, a população havia vencido as tropas invasoras napoleônicas graças ao apoio inglês. No entanto, os portugueses enfrentavam crescentes dificuldades econômicas e a intervenção militar inglesa, representada pelo marechal-general Lorde Beresford (1768-1854), que, durante a ausência da família real, passou a governar Portugal na prática.

Nesse contexto, em 1820, na **cidade do Porto**, eclodiu um movimento conhecido como **Revolução Liberal.** Seus líderes defendiam mudanças na estrutura do reino, segundo princípios liberais europeus. Para isso, convocaram as **Cortes portuguesas** para a criação de uma Constituição que pusesse limites aos poderes reais. Exigiram o afastamento do Lorde Beresford e o imediato regresso de dom João VI, a quem impunham que fizesse o juramento de obediência à nova Constituição. Receoso de perder a Coroa, o monarca português voltou para Portugal com a família e a Corte em abril de 1821. Seu filho, dom Pedro, ficou no Brasil como príncipe regente.

Cortes portuguesas: Cortes Gerais Extraordinárias e Constituintes da Nação Portuguesa, assembleia criada durante a Revolução do Porto. Era formada por deputados eleitos em todo o Império Luso para redigir uma Constituição para Portugal.

Entretanto, as Cortes procuravam assegurar a hegemonia de Portugal no Império Luso-Brasileiro para enfrentar as dificuldades econômicas. Propunham a restauração de privilégios portugueses e a anulação da autonomia administrativa da ex-colônia, representada por órgãos de governo criados por dom João durante sua permanência no Rio de Janeiro. Exigiam também o regresso imediato do príncipe dom Pedro, sob pretexto de completar sua formação cultural.

A regência de dom Pedro e a proclamação da independência

No Brasil, algumas pessoas favoráveis à independência formaram o **Partido Brasileiro** ao sentirem que a autonomia da ex-colônia estava ameaçada. Apesar do nome, a organização não tinha as características de um partido político de nossos tempos – era apenas um agrupamento de pessoas que lutavam em defesa de interesses comuns. Entre seus integrantes estavam brasileiros e portugueses com vínculos econômicos com o Brasil. Esse grupo representava basicamente os interesses de proprietários rurais, burocratas e comerciantes.

Em sua oposição às medidas lusas, o Partido Brasileiro entregou a dom Pedro um documento com cerca de 8 mil assinaturas, no qual pedia ao regente que permanecesse no Brasil. O grupo alegava que o Brasil perderia a autonomia administrativa conquistada se dom Pedro retornasse a Portugal, como desejavam as Cortes.

Ao receber o documento, o príncipe concordou em permanecer no Brasil. Esse dia, 9 de janeiro de 1822, ficou conhecido como **Dia do Fico** e significou mais um avanço em direção ao rompimento com Portugal.

Diante da decisão de dom Pedro, as tropas portuguesas que permaneceram no Rio de Janeiro ameaçaram bombardear a cidade caso o príncipe não acatasse as ordens das Cortes. Em resposta, o príncipe regente forçou seu comandante, o general Avilez (1785-1845), a abandonar a capital. Em seguida, houve uma demissão em massa dos ministros portugueses. Isso levou dom Pedro a organizar um novo ministério, formado só por brasileiros, sob a chefia de José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838).

Em maio de 1822, o novo ministério estabeleceu o **"Cumpra-se"**, decreto pelo qual as ordens de Portugal só seriam executadas dentro do território brasileiro com a expressa autorização do príncipe regente. Em junho, dom Pedro convocou uma **Assembleia Constituinte**, tornando cada vez mais inevitável um confronto com Portugal. Em agosto, enquanto visitava a província de São Paulo, chegaram novas ordens de Lisboa, anulando suas decisões e exigindo seu imediato regresso, sob a ameaça de envio de tropas portuguesas ao Brasil.

Ao voltar de Santos, dom Pedro encontrou um mensageiro enviado por José Bonifácio com notícias recém-chegadas da Corte. O encontro ocorreu na tarde do dia 7 de setembro, às margens do riacho Ipiranga, em São Paulo. Ao ler as notícias e as considerações feitas por sua esposa, dona Leopoldina (1797-1826), e por José Bonifácio, o príncipe decidiu proclamar o Brasil independente de Portugal.

Dom Pedro teve ainda que enfrentar as tropas portuguesas sediadas em território brasileiro, que se opunham à independência. Depois de derrotá-las, foi coroado imperador do Brasil, com o título de dom Pedro I.

O processo de independência foi dirigido pela aristocracia e contou com a participação popular apenas nos enfrentamentos contra as tropas portuguesas. A conquista da emancipação formalizou a separação política entre Brasil e Portugal, mas não modificou nem a estrutura produtiva nem a sociedade brasileira. A libertação das amarras coloniais não teve impacto na vida de indígenas, afro-brasileiros e colonos pobres, pois o predomínio socioeconômico e político da aristocracia rural foi mantido. Assim, os interesses da elite agrária ficaram garantidos e a escravidão continuou sendo a base da economia brasileira. A dependência econômica e os privilégios ingleses também permaneceram. Contudo, como as elites não eram politicamente homogêneas e não tinham um projeto claro para a nova nação, era preciso discutir como se estruturaria o Estado nacional brasileiro.

Atividades

Retome

1. Releia os textos do boxe *Leituras*, intitulado "Inconfidência ou conjuração?" (página 183). Em seguida, responda às questões.
   a) Os textos dos historiadores Maria de Fátima Silva Gouvêa e Ronaldo Vainfas apresentam um tema em comum? Qual?
   b) Ao comparar as ideias desses dois historiadores, você diria que elas são semelhantes ou apresentam diferenças? Explique.

2. Os organizadores da Conjuração Mineira, em 1789, haviam se inspirado em algumas ideias vindas do exterior. Identifique os objetivos da Conjuração Mineira, relacionando-os com as ideias que inspiraram o movimento.

3. Identifique os principais objetivos da Conjuração Baiana de 1798. Em seguida, explique por que muitos historiadores consideram que esse foi o movimento de caráter mais popular da colônia.

4. As conjurações Mineira e Baiana ocorreram em 1789 e em 1798, respectivamente. Por sua vez, a Revolução Pernambucana ocorreu em 1817, num contexto político e econômico com algumas diferenças em relação ao cenário do final do século XVIII.
   a) Com base no que você já estudou, responda: em 1817, o que havia de novo no poder político estabelecido nas terras que hoje formam o Brasil em relação à organização política do final do século XVIII?
   b) De que modo a situação política e econômica vivida pelos colonos na capitania de Pernambuco em 1817 influenciou os objetivos da Revolução Pernambucana? Que outros fatores também provocavam a insatisfação dos colonos?

Pratique

5. O historiador João Paulo G. Pimenta, ao comentar as pesquisas recentes que analisam a independência do Brasil, considerou o seguinte:

> Creio poder afirmar que, atualmente, nenhum estudioso da independência seria capaz de ignorar a necessidade de inserir seu objeto de estudo em uma temporalidade que confira centralidade, pelo menos, aos acontecimentos de 1808; já a possibilidade de se ir além, para trás ou para frente, é uma questão em aberto.
>
> PIMENTA, João Paulo G. A independência do Brasil como uma revolução: história e atualidade de um tema clássico. In: *História da historiografia*. Ouro Preto, n. 3, p. 69, set. 2009. Disponível em: <www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/69>. Acesso em: 6 mar. 2016.

   a) Segundo o historiador, que acontecimentos deveriam ser levados em conta ao se estudar a independência do Brasil? Explique a que se referem esses acontecimentos.
   b) Retome as informações do capítulo e explique a afirmação do historiador, relacionando os acontecimentos citados por ele ao processo de independência do Brasil.

6. Diversos historiadores se dedicaram e ainda se dedicam a estudar os processos que levaram à independência do Brasil. Esse é um tema extremamente rico e as diferentes possibilidades de interpretação dos eventos e dos rumos tomados pelos grupos sociais à época enriquecem a construção do conhecimento histórico. A cada nova geração de historiadores, novos questionamentos e novas análises surgem, muitas vezes complementando umas às outras.
   a) Agora, reúna-se com um colega. Vocês vão ler cinco pequenos trechos escritos por historiadores brasileiros a respeito da independência do Brasil. Será que todos eles apresentam as mesmas opiniões sobre o tema? Antes de iniciar a reflexão, leiam os textos atentamente.

Texto 1

Conforme deveria ser bem sabido, nossa independência política, mais do que um evento, foi um processo. Como tal, ela não se iniciou nem se completou em 1822. Suas raízes remontam ao final do século XVIII, e suas ramificações se estendem, pelo menos, até o começo da década de 1830, quando, com a abdicação do primeiro imperador, o Brasil desvinculou-se de vez da antiga metrópole.

LAPA, José Roberto do Amaral; SZMRECSÁNYI, Tamás (Org.). Apresentação. In: *História econômica da independência e do Império*. 2. ed. São Paulo: Hucitec/Associação Brasileira de Pesquisadores em História Econômica/Edusp/Imprensa Oficial, 2002. p. VII.

Texto 2

Os estudos até agora publicados [década de 1970] permitem estabelecer as linhas básicas que devem nortear a análise do movimento da independência; fenômeno que se insere dentro de um processo amplo, relacionado, de um lado, com a crise do sistema colonial tradicional e com a crise das formas absolutistas de governo e, de outro lado, com as lutas liberais e nacionalistas que se sucedem na Europa e na América desde os fins do século XVIII.

COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). *Brasil em perspectiva*. 19. ed. São Paulo: Difel, 1990. p. 66-67.

Texto 3

Foi só mesmo depois de 1821 que começou a aparecer aqui uma imprensa realmente livre. Na Revolução Constitucionalista do Porto, em 1820, uma das primeiras medidas dos revolucionários foi a liberação da imprensa. Logo começaram a aparecer jornais e jornalistas das mais diversas extrações: radicais, conservadores, moderados, etc. Essa agitação ajudou a garantir o sucesso dos movimentos pelo Fico e pela independência.

LUSTOSA, Isabel. Imprensa é "I" de Independência. *Folha de S.Paulo*, 1º jun. 2008. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc0106200810.ht>. Acesso em: 6 mar. 2016.

Texto 4

Uma outra questão que não se levantava [entre os historiadores da década de 1970] era a de uma virtual participação popular no processo de independência, até então serenamente tida como um processo intraelites. Como negros e brancos pobres, escravos e libertos participaram ou não desse acontecimento? Este assunto, em particular, é polêmico e podemos dizer que não se avançou muito nas duas últimas décadas no conhecimento do papel das classes populares (escravos, libertos, homens livres pobres) no processo de independência.

MALERBA, Jurandir. As Independências do Brasil: ponderações teóricas em perspectiva historiográfica. *História (São Paulo)*. v. 24, n. 1, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742005000100005>. Acesso em: 6 mar. 2016.

Texto 5

O processo de autonomização do Brasil não se restringe ou esgota em 1822. [...]

SOUZA, Iara Lis Carvalho. *A Independência do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. p. 11. (Coleção Descobrindo o Brasil).

b) Façam um relatório de leitura, identificando, para cada trecho, o nome do historiador e a opinião expressa por cada um sobre a independência do Brasil. Identifiquem também o ano em que essas opiniões foram formuladas (isso pode ser obtido pela fonte dos textos ou por informações no próprio corpo do texto). Lembrem-se: esses trechos são recortes, selecionados de obras maiores, mais amplas. Neste nosso exercício, vocês vão tomar contato somente com as principais ideias de um conjunto selecionado de historiadores.

c) Dois historiadores comentam a respeito dos estudos da década de 1970. Quem são eles? Os comentários feitos por cada um deles seguem na mesma direção ou se opõem? Por quê?

d) Dentre os trechos selecionados, três historiadores apresentam ideias bastante semelhantes a respeito da independência do Brasil. Indiquem que historiadores são esses e justifiquem a resposta.

e) Agora, lembrem-se das aulas de História ao longo de sua trajetória escolar. É muito provável que vocês já tenham estudado o processo de independência do Brasil, certo? Na opinião de vocês, qual é o trecho mais inovador e diferente em relação a tudo o que vocês já aprenderam sobre o tema? Por quê? Expliquem.

Analise uma fonte primária

7. Observe as duas imagens a seguir. Depois, faça as atividades propostas.

Divulgação/Arquivo da editora

Cartaz do filme *Independência ou Morte*, lançado em setembro de 1972 e dirigido por Carlos Coimbra. Segundo pesquisadores, esse foi o filme mais assistido no Brasil no ano de seu lançamento. Durante muito tempo, foi reprisado na televisão e exibido nas escolas, sempre à época do 7 de setembro.

Independência ou morte (também chamada de *O grito do Ipiranga*), óleo sobre tela de Pedro Américo, produzida em 1888. A respeito desta obra, a historiadora Cecília Helena de Salles Oliveira considera que a presença de tantos oficiais de branco (e penacho na cabeça) não seria possível em 1822, já que dom Pedro organizaria sua guarda meses depois. Ela também explica que a "declaração" de independência não foi um evento público como o quadro parece mostrar, e que dom Pedro não estaria em um belo cavalo, mas, sim, em um burrico.

a) Identifique que personagem mereceu destaque na ilustração do cartaz e na obra de Pedro Américo.

b) Oitenta e quatro anos separam a produção destas duas imagens. Compare-as, prestando atenção a seus elementos visuais. O que há de semelhante entre elas? O que há de diferente? A que conclusões você chega ao compará-las? Por quê?

c) Tanto o cartaz (e, necessariamente, o filme) como a obra de Pedro Américo foram produzidos muitos anos depois da independência do Brasil (1822). O filme é de 1972 e a pintura é datada de 1888. Para você, o que faz com que essas obras sejam consideradas fontes históricas?

Articule passado e presente

8. Neste capítulo, estudamos a independência do Brasil. Você viu que tanto fatores internos como externos colaboraram para esse processo. Mas será que, por ter se tornado "independente" no plano político, significa que o governo de um país toma todas as decisões completamente sozinho, sem interferência de ninguém? Você já pensou sobre isso? Agora, faça o que se pede:

a) Observe o gráfico a seguir. Com base em sua experiência de vida e nas informações que você adquire em noticiários, internet, rádio e outros, você diria que os dados apresentados no gráfico podem causar impacto em sua vida cotidiana? Em caso positivo, que área de sua vida seria afetada? Por quê?

Valor da venda de dólar comercial com base no primeiro dia útil de cada ano (1999-2012)

PORTAL Brasil. Disponível em: <http://portalbrasil.net/indices_dolar.htm>; UOL Economia (cotações). Disponível em: <http://economia.uol.com.br/cotacoes/cambio/dolar-comercial-estados-unidos>. Acesso em: 11 mar. 2016.

b) Será que existe algum organismo ou instituição internacional que influencie a vida política, econômica ou social dos países do mundo? Converse sobre isso com seu professor de Geografia, uma vez que esse tema se relaciona com a geopolítica do mundo atual e com as relações internacionais.

c) Reúnam as descobertas e as reflexões de todos os colegas e organizem uma pequena discussão para responder à questão inicial desta atividade: "Mas será que, por ter se tornado 'independente' no plano político, significa que o governo de um país toma todas as decisões completamente sozinho, sem interferência de ninguém?".

CAPÍTULO 14

As independências na América espanhola

Cris Faga/Fox Press Photo/Folhapress

Comunidade boliviana residente na cidade de São Paulo se reúne no Memorial da América Latina para celebrar os 190 anos da independência da Bolívia. Foto de 2015.

Ao longo do século XIX, o território da América colonizado pela metrópole da Espanha fragmentou-se em diversos novos países com a conquista da independência. Será que existem semelhanças ou diferenças entre os processos de independência da América espanhola e o do Brasil? Será que nós, brasileiros, realmente conhecemos a história de nossos vizinhos latino-americanos?

1 A América espanhola e seus processos de independência

Entre as últimas décadas do século XVIII e as primeiras do século XIX, quase todas as colônias europeias na América conquistaram sua independência. A primeira, como vimos, foi a das Treze Colônias inglesas da América do Norte (1776). Seguiram-se a ela a Revolução Haitiana (1791-1804) e as independências da Argentina (1810-1816), do Chile (1818), do México (1821), do Peru (1821), e assim por diante.

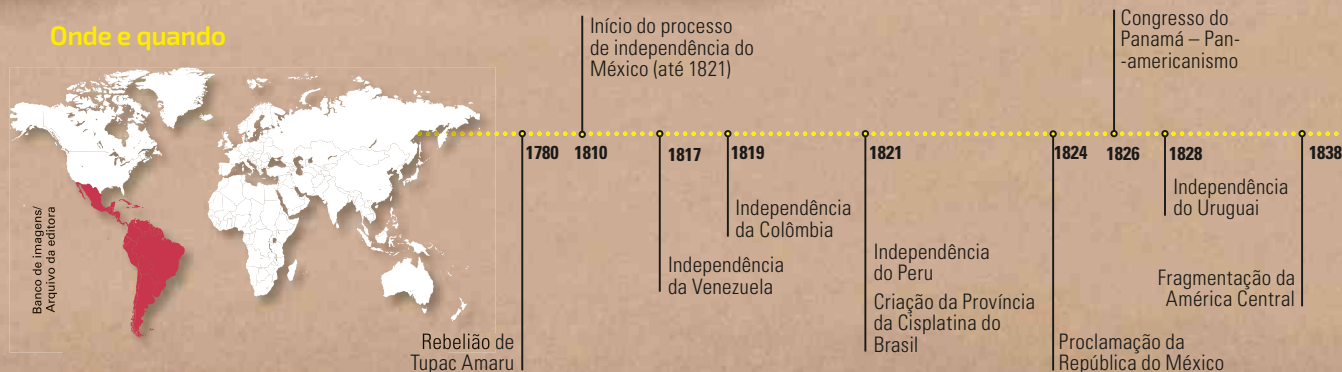
Os atuais países americanos de colonização ibérica estão, em nossa década e na próxima, realizando ou programando seus eventos comemorativos do **bicentenário da independência**. Nossos países, o Brasil e os americanos hispânicos, carregam uma grande proximidade de origem colonial e espacial, além de terem rompido com as amarras metropolitanas num mesmo contexto.

Mesmo com essas e outras bases comuns, até o reconhecimento como integrantes da mesma América Latina não tem prevalecido, mostrando alguns distanciamentos. Como aponta o historiador inglês Leslie Bethell

> nem os intelectuais hispano-americanos e brasileiros, nem os governos hispano-americanos e brasileiros consideravam o Brasil parte da "América Latina" — expressão que se referia somente à América Espanhola — pelo menos até a segunda metade do século XX, quando os Estados Unidos e o resto do mundo exterior começaram a pensar o Brasil como parte integrante de uma região chamada "Latin America". Mesmo agora, os governos brasileiros e os intelectuais brasileiros, exceto talvez da esquerda, continuam sem convicção profunda de que o Brasil é parte da América Latina.
>
> BETHELL, Leslie. O Brasil e a ideia de "América Latina" em perspectiva histórica. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21862009000200001>. Acesso em: 30 jan. 2016.

Tomando esse quadro, não tem sido raro os olhares distanciados desses nossos vizinhos quanto a determinadas visões sobre o nosso país e outras ainda sobre os hispano-americanos. Com isso, mesmo conhecendo pouco de suas histórias, muitas vezes surgem até apontamentos arriscando – com forte carga preconceituosa – certo "caráter nacional" e a caracterização do comportamento dos habitantes dos outros países latino-americanos.

Refletir sobre a formação dos atuais Estados nacionais hispano-americanos para em seguida a compararmos com o processo de formação do Brasil pode ampliar conhecimentos e compreensão sobre nossos vizinhos.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

2 O cenário das independências

Enquanto as Treze Colônias lutavam por independência, as metrópoles ibéricas continuavam envolvidas em práticas mercantilistas e colonialistas que dificultavam o livre-comércio e o desenvolvimento manufatureiro, condições fundamentais para a autonomia econômica.

Na Espanha, o reinado de Carlos III (1759-1788) foi um exemplo de despotismo esclarecido. Dentre as medidas tomadas para modernizar a administração, destacam-se a fundação de escolas, a expulsão dos jesuítas e o estímulo à produção e ao comércio. A rivalidade com a Inglaterra o levou a apoiar os revolucionários norte-americanos na guerra de independência. Entretanto, Carlos III também fortaleceu as regras do comércio monopolista com as colônias e intensificou o combate ao contrabando de produtos industrializados ingleses. A consequência dessas medidas foi um aumento do custo de vida nas colônias. Isso gerou uma crescente insatisfação contra ele e seu sucessor, Carlos IV (1788-1808).

Antes de as tropas napoleônicas invadirem Portugal (1807), ocuparem a Espanha e nomearem José Bonaparte para o trono espanhol, ocorreram diversas rebeliões coloniais contra a dominação metropolitana. O mapa abaixo destaca algumas delas.

Algumas rebeliões latino-americanas do século XVIII

Organizado pelos autores desta obra.

A sociedade hispano-americana

No início do século XIX, estima-se que a população total da América espanhola era de aproximadamente 22 milhões de habitantes. Destes, mais de 12 milhões eram indígenas; 6 milhões, mestiços (descendentes de espanhóis e populações locais); 800 mil, negros escravizados; e 3 milhões, *criollos* (filhos de espanhóis nascidos na América).

Os *chapetones*, grupo minoritário (cerca de 300 mil pessoas) composto de espanhóis nascidos na metrópole, ocupavam os altos cargos da administração colonial. Eles viviam em permanente confronto com a elite *criolla*, composta por membros das elites hispano-americanas, e desejavam a manutenção das relações metrópole-colônia.

Os *criollos*, que se guiavam pelos ideais iluministas liberais e pelo exemplo norte-americano, eram partidários do livre-comércio e da independência, embora não cogitassem mudanças na estrutura socioeconômica. Eles desejavam romper com a metrópole, cujo monopólio dificultava suas transações mercantis, sobretudo com a Inglaterra. Para eles, a Coroa espanhola restringia os setores produtivos e limitava o acesso aos cargos administrativos e políticos.

A independência das colônias também interessava à Inglaterra, uma vez que eliminaria as barreiras monopolistas comerciais e abriria novos mercados, indispensáveis ao seu progresso industrial.

Diversas rebeliões eclodiram na América hispânica contra os espanhóis e seu domínio, organizadas tanto por *criollos* quanto por africanos escravizados e por indígenas. Destacou-se, dentre estas últimas, a rebelião de Tupac Amaru (1780), no Vice-Reinado do Peru. Embora isoladas, essas rebeliões locais, de um lado, revelavam o esgotamento do sistema colonial; de outro, expressavam os vários projetos de independência.

A rebelião de Tupac Amaru (1780)

Desde o início da dominação espanhola, as revoltas indígenas americanas foram constantes. No século XVIII, época da expansão iluminista e de uma crescente fiscalização metropolitana, os confrontos entre os habitantes da colônia e as autoridades da metrópole se intensificaram.

Os espanhóis utilizavam o trabalho dos indígenas em larga escala desde o início da colonização, com jornadas de até 16 horas diárias. Os colonizadores recorriam aos **caciques** ou **curacas** (que comandavam os chefes dos *ayllu* – as aldeias) para garantir a subordinação indígena na região dos Andes. Esses chefes indígenas colaboravam na manutenção da estrutura colonial em troca de alguns benefícios, como redução de tributos e dispensa da obrigação de trabalhar para os colonos.

Foi um curaca, porém, que liderou uma das maiores revoltas da América espanhola, reagindo contra a tributação imposta por autoridades metropolitanas. Seu nome era José Gabriel Condorcanqui Noguera (1738-1781). Ele dizia descender de Tupac Amaru, um líder inca do século XVI que resistiu à conquista espanhola.

Condorcanqui estudou em escolas eclesiásticas e na universidade de São Marcos (em Lima, no Peru), onde foi influenciado por ideias iluministas. Adotou o nome de Tupac Amaru II e obteve apoio de muitos *criollos* contra as autoridades metropolitanas e a elite branca de Lima. A rebelião foi deflagrada em 1780, com o enforcamento de um *chapetone*, e se irradiou por várias regiões. Tupac Amaru II recebeu ainda apoio de dezenas de milhares de indígenas, mestiços, escravos e alguns colonos empobrecidos, que radicalizaram o projeto inicial da rebelião.

O movimento foi duramente reprimido. Tupac Amaru II foi capturado e executado violentamente: seu corpo foi esquartejado após a decapitação, e seus restos foram enviados para diversas regiões do vice-reino para servir de advertência. Após sua execução, vários de seus familiares foram mortos em praça pública.

Mesmo depois disso, a rebelião prosseguiu por mais dois anos, resultando em aproximadamente 80 mil rebeldes mortos.

3 As guerras de independência

Em 1808, após a invasão da península Ibérica, Napoleão depôs o rei Carlos IV da Espanha e, em seguida, seu filho Fernando VII (1784-1833). Para os *criollos* da América espanhola, esses acontecimentos na metrópole serviram de sinal para deflagrar um movimento que exigia a autonomia da colônia em relação à metrópole. Organizados em *cabildos* (câmaras municipais), eles depuseram as autoridades metropolitanas e assumiram a administração das colônias, instalando **juntas governativas**.

A partir de 1814, porém, com o início da derrocada de Napoleão, Fernando VII voltou ao trono espanhol. O novo rei reimplantou o absolutismo e procurou controlar novamente as colônias, anulando a autonomia conquistada pelos *criollos* no autogoverno dos *cabildos*.

Embora os primeiros movimentos de independência tenham sido frustrados, seus ideais se fortaleceram entre os colonos. Entre 1817 e 1825, ocorreu uma revolução que libertou a maioria dos países latino-americanos. Seus principais líderes foram Simón Bolívar (1783-1830) e José de San Martín (1778-1850).

Simón Bolívar, conhecido como "o Libertador", foi um exemplo típico dos ideais da elite *criolla*. Nascido na capitania-geral da Venezuela, comandou a luta pela libertação de diversas regiões da América do Sul. Defendia uma América Latina livre, unida e republicana. San Martín tinha os mesmos ideais de independência de Bolívar, mas era a favor da monarquia constitucional.

Entre os fatores que favoreceram os rebeldes estão o apoio dos governos da Inglaterra e dos Estados Unidos, a distância da metrópole e a situação interna da Espanha. Naquele período, o governo espanhol estava novamente desestabilizado com a eclosão da Revolução Liberal (1820-1823), que dificultou o envio de tropas contrarrevolucionárias à América.

América do Sul

O Paraguai constituiu uma República em 1813, chefiada pelo *criollo* Gaspar Francia (1776-1840). A República das Províncias Unidas do Rio da Prata (atual Argentina) proclamou sua independência em 1816, sob liderança de Manuel Belgrano (1770-1820) e San Martín.

Em 1817, San Martín, à frente de 5 mil soldados, atravessou a cordilheira dos Andes e uniu suas tropas às de Bernardo O'Higgins (1778-1842), líder da luta pela independência do Chile. A independência da região foi

conquistada em fevereiro de 1818, após as batalhas de Chacabuco e Maipú. O'Higgins foi escolhido para exercer a presidência da nova República.

Enquanto San Martín avançava no sentido sul-norte em direção ao Peru, acompanhado pelo mercenário inglês lorde Cochrane (1775-1860), Bolívar também avançava, porém no sentido norte-sul, libertando com seus exércitos a Venezuela em 1817, a Colômbia em 1819 e o Equador em 1821, com o apoio da Inglaterra e dos Estados Unidos. Nesse mesmo ano San Martín alcançou e libertou Lima, no Peru, em 1821, principal centro de resistência espanhola.

As forças de Bolívar e San Martín encontraram-se em Guayaquil, no Equador, no ano seguinte. Depois desse encontro, San Martín desistiu de seu projeto monárquico diante da proposta republicana de Bolívar, que consumou a independência do Peru, obtida definitivamente em 1824.

Já o Uruguai, incorporado ao Brasil desde 1821 com o nome de Província Cisplatina, tornou-se um Estado independente em 1828 e passou a ser chamado República Oriental do Uruguai.

México e América Central

A primeira tentativa de emancipação política no México (na época, Vice-Reinado de Nova Espanha) ocorreu em 1810. Ela se distinguiu da maioria dos movimentos da América espanhola por ter sido uma iniciativa das massas populares e por seu caráter predominantemente rural. O padre Miguel Hidalgo (1753-1811), o padre Morelos (1765-1815) e o militar Vicente Guerrero (1782-1831) sucederam-se na liderança da insurreição. Eles deram ênfase às reformas sociais, propondo o fim da escravidão e a igualdade de direitos, e opuseram-se à aristocracia fundiária.

Os ideais populares divergiam dos propósitos das elites *criollas* mexicanas, quase sempre atreladas aos *chapetones* e controlando a maior parte das áreas rurais. Para os mestiços e indígenas que formavam 80% dos 6 milhões de habitantes da região, a luta pela independência deveria incluir propostas para resolver a situação dos camponeses diante das grandes propriedades fundiárias controladas pela aristocracia.

Enviado pelo vice-rei para lutar contra os insurretos mexicanos, Agustín Itúrbide (1783-1824) aliou-se a Guerrero em 1821, formulando o **Plano de Iguala**, que proclamava a independência do México, a igualdade de direitos entre *criollos* e espanhóis, a supremacia da religião católica, o respeito à propriedade e um governo monárquico. A coroa foi oferecida a Fernando VII da Espanha, que sofria forte oposição dos defensores de ideias liberais na Espanha. O plano confirmava que o projeto de independência em curso atendia aos interesses das mesmas elites que dominavam o México na fase colonial (*criollos, chapetones* laicos e o alto clero). Em 1822, Itúrbide declarou-se imperador, mas foi deposto em 1824 por forças políticas que proclamaram a República. Entretanto, a estrutura agrária e social que mantinha a maioria da população submetida ao controle das elites permaneceu a mesma.

Fragmentação

Quando quase toda a América Latina já estava independente, Bolívar tentou concretizar seu ideal de unidade política no **Congresso do Panamá**, realizado em 1826. No congresso, ele defendeu alianças entre os Estados hispano-americanos, a criação de uma força militar comum e a abolição da escravidão, entre outras medidas. Seus esforços de solidariedade continental, contudo, encontraram a oposição de ingleses e estadunidenses e das próprias oligarquias locais e seus dirigentes, como a monarquia brasileira, comprometida com as elites escravistas. A América Central, inicialmente unida ao México, proclamou sua independência em 1824, formando as Províncias Unidas da América Central. Pressões inglesas e estadunidenses fizeram com que essa unidade durasse pouco. A região fragmentou-se em Repúblicas autônomas a partir de 1838: Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicarágua e Costa Rica.

Mersut Dogan/Shutterstock/Glow Images

Simón Bolívar em monumento na cidade de Washington D.C., nos Estados Unidos.

Leituras

No texto a seguir, a historiadora Maria Ligia Coelho Prado discute a participação das mulheres nas guerras de independência da América espanhola. A historiadora nos indica a importância da presença das mulheres naqueles conflitos, exercendo funções variadas.

Mulheres soldados com roupas tradicionais em comemoração ao bicentenário do México, 2010.

Eliana Aponte/Reuters/Latinstock

As mulheres na guerra de libertação

Quando se fala em exército, nesse período, imaginamos sempre homens marchando a pé ou a cavalo, lutando. Esquecemo-nos de que as mulheres, mutas vezes com filhos, acompanhavam seus maridos-soldados; além disso, como não havia abastecimento regular das tropas, muitas trabalhavam – cozinhando, lavando ou costurando – em troca de algum dinheiro [...].

[Havia, ainda] a presença não apenas de mulheres que seguiam ao lado de seus companheiros, mas de várias mulheres soldados que pegaram em armas para conseguir a libertação das colônias. [...]

Há variadas narrativas sobre outro tipo de participação das mulheres, por exemplo, as que trabalhavam como mensageiras, levando informações para os insurgentes.

PRADO, Maria Ligia Coelho. A participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina. *América Latina no século XIX* – tramas, telas e textos. São Paulo: Edusp, 1999. p. 34-35 e 40.

Independência da América espanhola

Adaptado de: FRANCO JR., Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de O. *Atlas história geral*. São Paulo: Scipione, 2000. p. 52.

Embora tivessem conquistado a independência política, os novos Estados latino-americanos assumiam outra forma de dependência, agora econômica. Atendendo aos interesses do desenvolvimento capitalista, a América Latina, governada pela aristocracia *criolla,* manteve a função de fornecer matérias-primas e consumir manufaturados ingleses.

No âmbito político, chefes locais, em geral líderes oriundos das forças militares mobilizadas pelos *criollos* nas guerras de independência, passaram a disputar o poder de suas respectivas regiões. Comandantes carismáticos e autoritários, esses chefes ficaram conhecidos como **caudilhos**.

Sem unidade, os novos Estados independentes da América Latina ficaram vulneráveis à hegemonia econômica e política das potências mundiais.

Observe, nesta página, parte de um mural produzido pelo pintor mexicano Diego Rivera. Depois, leia o texto. Escrito pelo estudioso Camilo de Mello Vasconcellos, o texto procura explicar os detalhes da imagem de Rivera, indicando o significado de diversos elementos e relacionando a presença de alguns deles às intenções que o autor teve ao produzir a obra.

Simbologias históricas – uma obra de Diego Rivera

Neste mural, Rivera retrata alguns personagens da Guerra de Independência [do México], iniciada em 1810, por meio da representação pictórica dos líderes de maior vulto desse fato histórico: Hidalgo e Morelos, de um lado, ocupam o centro desta cena, enquanto no canto esquerdo, o Imperador Itúrbide aparece com um peso negativo, aliás o único a ser representado com esta conotação. Deste grupo central, o padre Hidalgo é o personagem principal que carrega na sua mão direita uma corrente quebrada, simbolizando a liberdade, a ruptura, o fim do domínio colonial, enquanto em sua mão esquerda sustenta um estandarte com a imagem da Virgem de Guadalupe. Ao lado de Hidalgo está o padre José María Morelos, o principal general e ideólogo da Guerra. Morelos aponta seu braço para a direita, em direção ao futuro, gesto este acompanhado por um estranho personagem situado mais abaixo que se encontra vestido com uma armadura e uma planta de milho a seus pés como símbolo da terra e que está carregando uma espada em sua mão direita e uma espingarda na esquerda. Da mesma forma que Morelos, este personagem indica, com sua espada, a direção do futuro [...].

O ponto principal do monumento é a águia que sustenta em seu bico uma serpente apoiada sobre um pé de *nopales* [cacto], que simboliza a fundação de Tenochtitlán. Desta maneira, Rivera se apoia na arqueologia para reforçar o mito que funda a identidade cultural mexicana e serve de vínculo tangível entre o México moderno e seu passado remoto [...]. O discurso que este símbolo traz refere-se ao mito de origem e a sede do poder político contemporâneo. Este inclusive é o símbolo da atual bandeira mexicana. [...] Visualmente se estabelece então uma poderosa fonte de legitimidade política.

VASCONCELLOS, Camilo de Mello. As representações das lutas de independência no México na ótica do muralismo. Diego Rivera e Juan O'Gorman. *Revista de História*, n. 153, dez. 2005. p. 283-304; p. 295-297.

Emiliano Rodriguez/Alamy/Other Images

O mural A Guerra de Independência do México (1810), do pintor mexicano Diego Rivera (1886-1957), foi produzido entre 1929 e 1935. Em seus diversos murais pintados no Palácio Nacional, no México, Rivera procurou abarcar a história mexicana desde seus mitos de origem às projeções do futuro.

1. Observe a reprodução do mural *A Guerra de Independência do México*, de Diego Rivera. O artista organizou as figuras da composição numa sequência cronológica. Que parte da pintura representa a história colonial mexicana? Que parte representa a história mais recente?
2. Vários elementos da obra interagem para que a história mexicana seja mostrada como uma história de lutas. Indique pelo menos três desses elementos.

Atividades

Retome

1. Releia o trecho escrito pelo historiador inglês Leslie Bethell, na página 193 deste capítulo, e responda ao que se pede.
   a) Considerando o que você aprendeu neste capítulo e os conhecimentos que você adquiriu no capítulo anterior, aponte uma diferença marcante entre o processo de independência da América portuguesa e o processo de independência das colônias da América espanhola. Depois, explique como se desenvolveu essa diferença.
   b) Você concorda com a opinião de Leslie Bethell, que diz que "Mesmo agora, os governos brasileiros e os intelectuais brasileiros [...] continuam sem convicção profunda de que o Brasil é parte da América Latina"? Por quê? Procure identificar em seu cotidiano alguns elementos que servem para justificar sua resposta.
2. Comente a estrutura de organização social da América espanhola no início do século XIX, antes dos movimentos de independência. Em seu comentário, identifique o grupo social que desejava a independência e explique os interesses que esse grupo tinha nesse processo.
3. Considerando o que você já aprendeu nos capítulos anteriores deste volume, explique por que as revoltas indígenas na América espanhola eram frequentes.

Pratique

4. Retome o texto da historiadora Maria Ligia Coelho Prado localizado na seção *Leituras*, intitulado *As mulheres na guerra de libertação*. Depois, leia com atenção mais um trecho desse mesmo texto a seguir, observe a imagem e responda ao que se pede.

> [...] ressalte-se que, a despeito dessa atuação bastante significativa, o empenho oficial para o reconhecimento de algumas dessas mulheres como "fundadoras da pátria" foi pequeno e esporádico. As homenagens públicas ou a instituição de datas nacionais comemorativas não aconteceram. Nesse particular, os mais importantes símbolos femininos nacionais continuam a ser as Nossas Senhoras, desde a de Guadalupe [...] até a de Aparecida.
>
> Entretanto, é possível encontrar vestígios concretos que lembram a atuação dessas mulheres. O mais destacado, nesse particular, parece ser a homenagem à boliviana Juana Azurduy de Padilla. O aeroporto de Sucre leva seu nome e lá também se encontra uma estátua que a representa montada a cavalo [...]. Seu reconhecimento oficial torna-se mais evidente quando lembramos que Azurduy é o nome tanto de uma província do departamento de Chuquisaca como de sua capital. [...] La Pola também ganhou uma estátua em Bogotá que a mostra sentada, de olhos vendados, antes da execução pelos realistas. Sua efígie aparece na nota de dois pesos colombianos.
>
> PRADO, Maria Ligia Coelho. A participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina. *América Latina no século XIX*: tramas, telas e textos. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2004. p. 49-50.

Rem Sapozhnikov/Tiwy

Estátua de Juana Azurduy de Padilla (1780-1862), localizada no aeroporto de Sucre, na Bolívia. Nascida na atual Bolívia, tinha origem indígena. Participou das guerras de independência da América espanhola como militar, chegando a obter a patente de tenente-coronel. Entre suas inúmeras ações estava a organização do chamado "Batalhão dos Leais", que lutou na região do alto Peru. Foto de 2015.

   a) Segundo o texto da seção *Leituras*, de que maneira se dava a participação das mulheres nas guerras de independência da América espanhola? Que funções elas exerciam?
   b) De acordo com o texto ao lado, também escrito por Prado, é possível dizer que a história oficial reconheceu a atuação dessas mulheres?
   c) Que símbolos femininos nacionais são mais comuns na América Latina, segundo o texto ao lado? Como você explicaria isso?
   d) Observe a foto da estátua de Juana Azurduy de Padilla. Considerando a posição em que a personagem foi retratada, que mensagem a estátua pode passar ao observador?
   e) Você diria que é comum que mulheres públicas, que tenham participado de eventos da história de uma cidade, uma região ou um país, sejam representadas da forma como Juana foi retratada na estátua? Justifique sua opinião.
   f) Além de Juana Azurduy de Padilla, a historiadora Maria Ligia cita, em seu texto, a ação de La Pola. O nome verdadeiro de La Pola era Policarpa Salavarrieta (1795-1817). Ela trabalhava como costureira e professora e, a partir de 1812, passou a se dedicar às lutas pela independência da Colômbia. Faça uma pesquisa e procure descobrir se na história do Brasil já houve alguma mulher retratada em uma cédula de dinheiro, como acontece com La Pola, na Colômbia. Depois, escreva um comentário com suas descobertas.

Analise uma fonte primária

5. A imagem a seguir foi feita em 1819 por Pedro José de Figueroa (c. 1770-1836), um artista nascido na atual Colômbia. Observe-a e leia o texto.

The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Coleção Particular

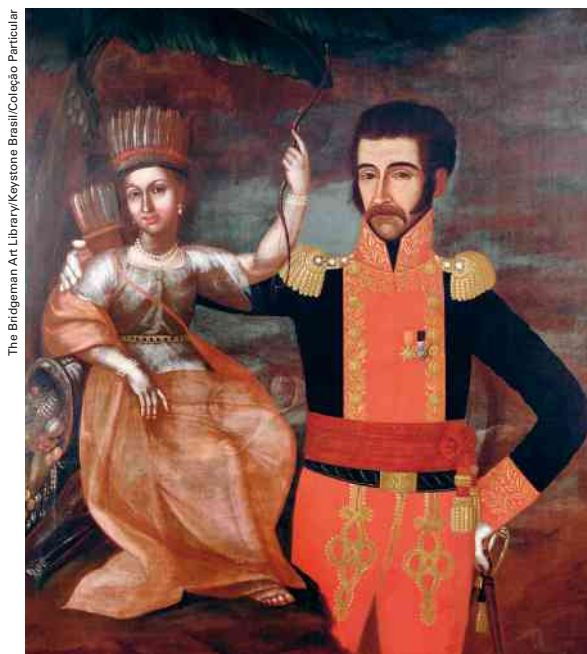



Imagem produzida por Pedro José de Figueroa em 1819, intitulada *Bolívar com a América Índia*. Óleo sobre tela.

> Entre o final do século XVI e o século XVIII surgem inúmeros desenhos, gravuras, pinturas e até esculturas que mostram o continente americano como uma mulher. Essa mulher, no entanto, não está vazia de sentido.
>
> OLIVEIRA, Carla Mary da Silva. *A América alegorizada*: imagens e visões do Novo Mundo na iconografia europeia dos séculos XVI a XVIII. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2014. p. 29.

a) Identifique quem está sendo representado na imagem.

b) Segundo a historiadora Carla Mary da Silva Oliveira, nas representações da América "a mulher não está vazia de sentido". Considerando que essa pintura é uma alegoria e levando em conta o período em que ela foi feita, que sentido poderia ser dado especificamente à mulher representada nesta imagem? Por quê?

Articule passado e presente

6. Neste capítulo, você estudou o processo de independência das colônias da América espanhola. Quando nos dedicamos a estudar ou pesquisar determinado assunto, percebemos que sempre há algo de novo a ser descoberto. Leia o trecho a seguir e responda às questões propostas.

> Em época de Copa do Mundo, ressurge o estereótipo do argentino, [que] usa qualquer artimanha para vencer, pior adversário do Brasil. Contudo, essa rivalidade tem fundamento histórico ou é um mito midiático restrito ao folclore do futebol? Segundo historiadores, a suposta e encarniçada rivalidade entre brasileiros e argentinos pode não ser apenas um folclore, mas também não é tão grande como propagam alguns locutores e comentaristas esportivos.
>
> A rivalidade entre brasileiros e "hermanos" é, inclusive, maior para nós do que para eles, acredita a historiadora Lívia Magalhães [...]. "Na verdade, o grande rival argentino, pelo menos no futebol, ainda é a Inglaterra, no imaginário social deles [...]", diz. "Acho que o Brasil compra mais isso, de que no futebol o grande inimigo é a Argentina, mas eles não nos consideram o primeiro rival."
>
> [...] há muito tempo, nada nas relações político-econômicas [entre Brasil e Argentina] respalda qualquer motivo para uma rivalidade séria. [...]
>
> [Porém], do lado brasileiro, incentivo midiático à rivalidade e até hostilidade por parte dos brasileiros é o que não falta [...].
>
> MARETTI, Eduardo. Rivalidade de argentinos é maior com ingleses e uruguaios do que com brasileiros. *Rede Brasil Atual*, 13 jun. 2014. Disponível em: <www.redebrasilatual.com.br/politica/2014/06/rivalidade-de-argentinos-e-maior-com-ingleses-e-uruguaios-do-que-com-brasileiros-2740.html>. Acesso em: 13 mar. 2016.

a) O termo estereótipo tem origem grega: é formado pelos vocábulos *stereos*, 'sólido', e *typos*, 'impressão' ou 'molde', significando 'impressão sólida'. O estereótipo consiste em uma ideia, conceito ou modelo atribuído a pessoas ou a grupos sociais, quase sempre sem nenhuma fundamentação teórica. Esse trecho de reportagem pretende desconstruir um estereótipo. Reflita sobre o trecho e responda: será que o desconhecimento sobre algo (ou alguém) pode fortalecer estereótipos? Por quê?

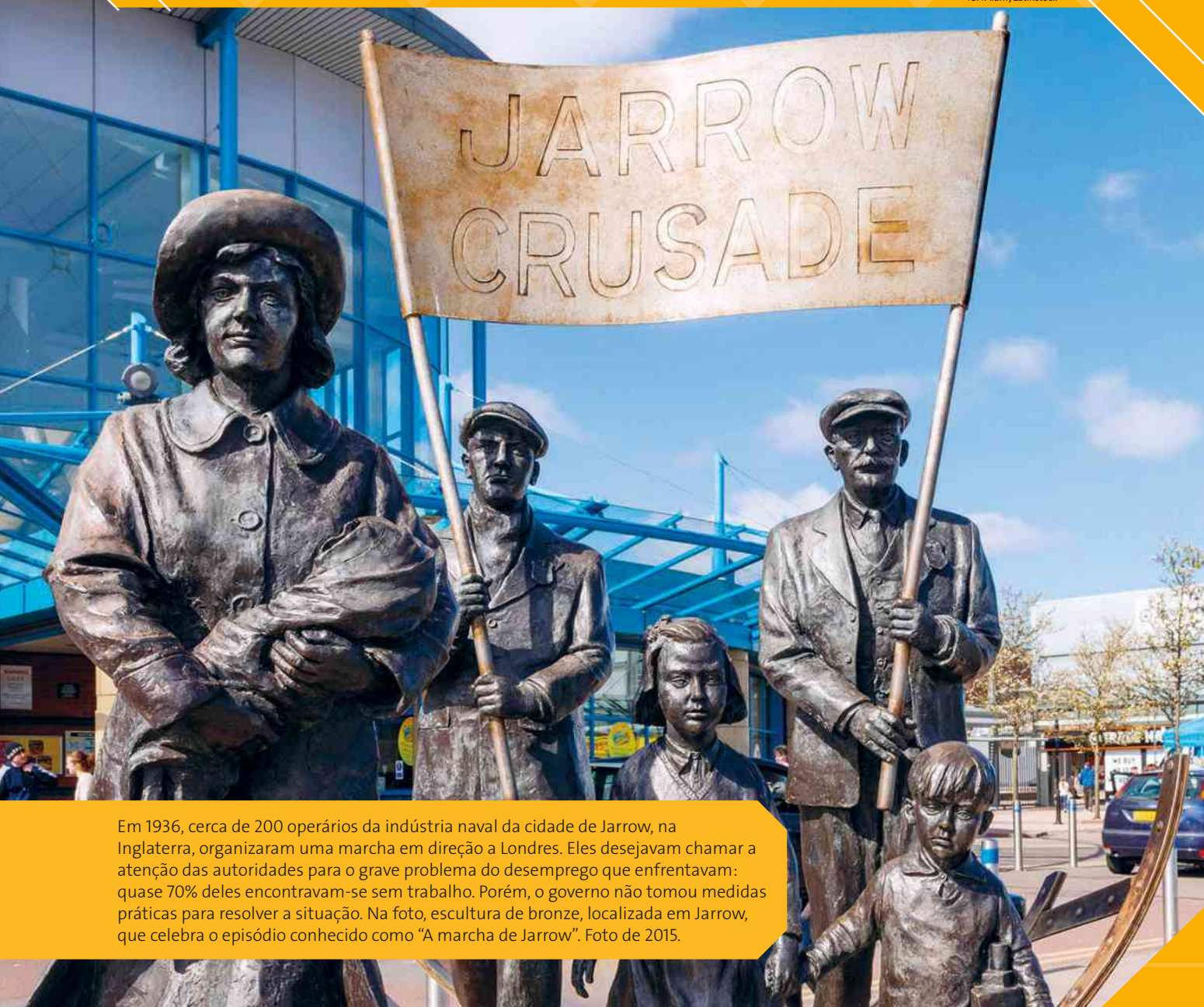
b) Em um exercício de desconstrução do estereótipo do "argentino", o autor do texto nos informa sobre quem colabora para "alimentar" esse estereótipo e cita elementos que o enfraquecem, ou seja, que são capazes de negá-lo. Releia a reportagem e explique de que maneira o autor do texto faz isso.

c) Neste capítulo, em sua opinião, houve algum caso de desconstrução de estereótipos? Em caso positivo, explique qual era o estereótipo e como ele foi desconstruído.

d) Elabore uma reportagem nos mesmos moldes que a reportagem vista nesta atividade. Você vai escolher um estereótipo comumente encontrado em seu cotidiano e vai fazer o exercício de identificar quem colabora para "alimentá-lo" e citar elementos capazes de enfraquecê-lo ou negá-lo. Você pode pensar em algo próximo de sua realidade. Depois, compartilhe seu texto com o restante da sala.

CAPÍTULO 15

Novos projetos: nacionalismo, socialismo e liberalismo

ICP/AlamyLatinstock

Em 1936, cerca de 200 operários da indústria naval da cidade de Jarrow, na Inglaterra, organizaram uma marcha em direção a Londres. Eles desejavam chamar a atenção das autoridades para o grave problema do desemprego que enfrentavam: quase 70% deles encontravam-se sem trabalho. Porém, o governo não tomou medidas práticas para resolver a situação. Na foto, escultura de bronze, localizada em Jarrow, que celebra o episódio conhecido como "A marcha de Jarrow". Foto de 2015.

O período compreendido entre o final do século XVIII e o início do XIX foi marcado pelo surgimento de novas doutrinas, como o pensamento liberal, e as ideias socialistas, que justificavam ou questionavam a ordem burguesa que então se estabelecia. O surgimento do movimento operário europeu também faz parte desse contexto. Será que algum aspecto dessas doutrinas e das reivindicações daqueles operários pode ser encontrado nas relações de trabalho ao longo dos séculos XX e XXI?

1 O pensamento liberal

As premissas do **liberalismo**, formuladas por Adam Smith (1723-1790) no contexto do Iluminismo, podem ser assim resumidas: defesa da propriedade privada e do individualismo econômico, liberdade de comércio, de produção e de contrato de trabalho (salários e jornada), sem controle do Estado ou pressão dos sindicatos.

Em sua obra *A riqueza das nações*, Smith argumentava que a divisão do trabalho era essencial para o crescimento da produção e do mercado, e que a livre concorrência forçaria o empresário a ampliar a produção, buscando novas técnicas, aumentando a qualidade do produto e baixando ao máximo os custos de produção.

> [...] O esforço natural de cada indivíduo para melhorar sua própria condição quando se permite que ele atue com liberdade e segurança constitui um princípio tão poderoso que, por si só, e sem qualquer outra ajuda, não somente é capaz de levar a sociedade à riqueza e à prosperidade, como também de superar uma centena de obstáculos impertinentes com os quais a insensatez das leis humanas com excessiva frequência obstrui seu exercício.
>
> SMITH, Adam. *A riqueza das nações*: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. II. p. 44.

O consequente decréscimo do preço final do produto lançado no mercado segundo a lei natural da oferta e da procura viabilizaria o sucesso econômico geral. Ao Estado competia somente zelar pela propriedade e pela ordem, não lhe cabendo intervir na economia. Segundo Smith, a harmonização dos interesses individuais ocorreria por meio da "**mão invisível**" do mercado, princípio que regula a economia de livre mercado, em que cada agente busca a realização de seus próprios interesses, favorecendo a todos.

No caminho aberto por Adam Smith, surgiram outros teóricos do liberalismo clássico, como David Ricardo (1772-1823), autor de *Princípios da economia política e tributação*, e Thomas Malthus (1766-1834).

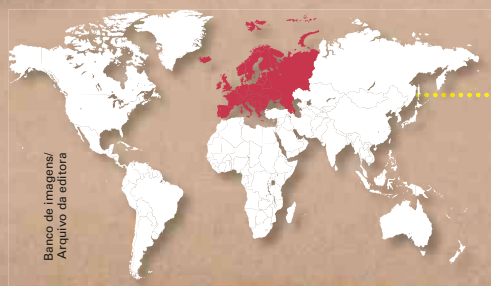
Thomas Malthus, em sua obra *Ensaio sobre o princípio da população*, afirma que a natureza impõe limites ao progresso material, já que a população cresce em progressão geométrica, enquanto a produção de alimentos aumenta em progressão aritmética. Para ele, a pobreza e o sofrimento são inerentes à sociedade humana, ao passo que as guerras e as epidemias contribuem para o equilíbrio temporário entre a produção e a população.

A **Lei dos Pobres**, votada pelo Parlamento inglês em 1834, foi reflexo das ideias de Malthus. Ela determinava a centralização da assistência pública. Os desempregados eram recolhidos às ***workhouses*** ('casas de trabalho'), onde ficavam confinados, em condições precárias, à espera de trabalho. Esse sistema, ao mesmo tempo que retirava das ruas boa parte da população mais miserável e a mantinha sob controle, desestimulava o crescimento populacional e fornecia mão de obra barata ou quase escrava para a indústria nascente.

Os industriais, interessados em obter a mão de obra mais barata possível, muitas vezes recrutavam mulheres e crianças – algumas com idade inferior a 8 anos –, que trabalhavam em troca de alojamento e comida. Em 1802, um decreto parlamentar determinou que crianças oriundas das *workhouses* não trabalhariam mais de 12 horas diárias. Depois, o decreto foi estendido a todas as crianças operárias.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

Kenny Lam/Alamy/Fotoarena.

Diante da Catedral de St. Gilles, estátua de Adam Smith, no Monumento Royal Mile, Edimburgo, Escócia. Foto de 2014.

Além de condições sub-humanas de trabalho, os operários enfrentavam grandes dificuldades em épocas de guerra. No período napoleônico, por exemplo, os preços dos gêneros alimentícios subiram tanto que a fome se disseminou pelo continente europeu. Enquanto isso, o emprego de máquinas no processo produtivo substituía trabalhadores e obrigava-os a vender sua força de trabalho aos empresários a preços cada vez mais baixos.

No início do século XIX, trabalhadores da indústria têxtil da Inglaterra reagiram, responsabilizando as máquinas pela situação de miséria em que viviam. Um movimento, supostamente liderado por um trabalhador de nome Ned Ludd, pretendia resolver o problema da miséria social com a destruição das máquinas industriais. Esse movimento ficou conhecido como **ludita** ou **ludismo**. A iniciativa, que causava grandes prejuízos aos donos de indústrias, foi reprimida com a pena de morte e a deportação dos implicados. Segundo o historiador inglês E. P. Thompson:

> [...] podemos ver o movimento ludista como uma transição. Devemos encarar, através da destruição das máquinas, os motivos dos indivíduos que brandiam as marretas. Enquanto um "movimento do próprio povo", fica-se surpreendido não com seu atraso, mas com sua maturidade crescente.
>
> Longe de ser "primitivo", ele demonstrou alto grau de disciplina e autocontrole. [...] foi uma fase de transição em que as águas do sindicalismo, represadas pelas Leis de Associação, lutaram por irromper e se converter numa presença manifesta e explícita.
>
> THOMPSON, Edward Palmer. Um exército de justiceiros. In: THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. v. 3. p. 179.

O descontentamento aumentava e prenunciava uma revolução social. Formaram-se as ***trade unions***, as primeiras organizações trabalhistas que procuravam catalisar as insatisfações e organizar as lutas da classe operária. Por isso, foram vistas pelos industriais como órgãos de ação criminosa.

2 As ideias socialistas

Em reação aos efeitos das crises sociais relacionadas à Revolução Industrial, surgiram correntes de pensamento como o **socialismo** e o **anarquismo**, que propunham transformações sociais e a construção de um mundo mais justo.

Socialismo

No *Manifesto comunista*, publicado em 1848, Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) esboçaram as proposições e postulados do que chamaram de socialismo científico. Essa expressão foi cunhada por Marx e Engels para designar sua própria teoria, que se contrapunha às teorias de outros socialistas, como Saint-Simon (1760-1825), Robert Owen (1771-1858) e Charles Fourier (1772-1837), que fariam parte do "socialismo utópico". Os "socialistas utópicos" acreditavam que o socialismo seria conquistado por meio de reformas e sentimentos de fraternidade, ao passo que Marx e Engels supunham ter encontrado as "leis" que regeriam a História. Esse conceito foi desenvolvido posteriormente em *O capital*, considerada por muitos estudiosos a mais importante obra de Marx.

Em seus escritos, Marx e Engels apresentavam uma interpretação socioeconômica da história conhecida como **materialismo histórico** e definiam os conceitos de luta de classes, mais-valia e revolução socialista. Leia um trecho do *Manifesto comunista* a seguir:

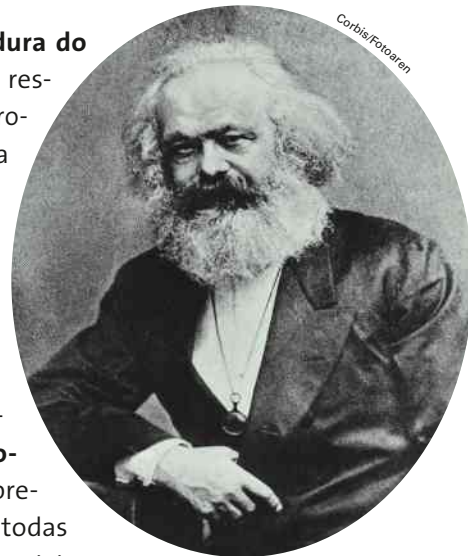
> A condição essencial da existência e da supremacia da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos dos particulares, a formação e o crescimento do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado. Este baseia-se exclusivamente na concorrência dos operários entre si. O progresso da indústria, de que a burguesia é agente passivo e inconsciente, substitui o isolamento dos operários, resultante de sua competição, por sua união revolucionária mediante a associação. Assim, o desenvolvimento da grande indústria socava o terreno em que a burguesia assentou o seu regime de produção e de apropriação dos produtos. A burguesia produz, sobretudo, seus próprios coveiros. Sua queda e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis.
>
> MARX, K.; ENGELS, F. *O manifesto comunista*. Disponível em: <www.culturabrasil.pro.br/manifestocomunista.htm>. Acesso em: 26 jan. 2016.

Segundo o materialismo histórico, toda sociedade é determinada, em última instância, por suas condições socioeconômicas, que constituem sua **infraestrutura**. Adaptadas a ela, as instituições, a política, a ideologia e a cultura compõem a **superestrutura**.

A **luta de classes**, na análise de Marx, é o agente transformador da sociedade. O antagonismo entre dominadores e dominados – como senhores e servos na Idade Média, ou operários e burgueses no mundo contemporâneo – induz às lutas e às transformações sociais. Esse antagonismo está relacionado à estrutura produtiva, especialmente à existência da propriedade privada.

O conceito de **mais-valia** corresponde ao valor da riqueza produzida pelo operário que excede o valor remunerado de sua força de trabalho e que é apropriado pelos capitalistas. Caracteriza a exploração dos operários, fator imprescindível para a acumulação de capital pela burguesia.

Contra a ordem capitalista e a sociedade burguesa, Marx considerava inevitável a ação política do operariado, a **revolução socialista**, que inauguraria a construção de uma nova sociedade. Num primeiro momento, a **ditadura do proletariado** seria responsável pelo controle do Estado e pela socialização dos meios de produção, para eliminar a propriedade privada. Numa etapa posterior, a meta seria o estabelecimento do **comunismo**, que representaria o fim de todas as desigualdades sociais e econômicas, inclusive o fim do próprio Estado.

Corbis/Fotoarena

Retrato de Karl Marx, produzido no século XIX.

Anarquismo

Outra corrente ideológica surgida no século XIX foi o anarquismo, da qual emergem alguns teóricos, muitas vezes divergentes quanto a suas proposições. Entre estes, ficaram mais conhecidos Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) e Mikhail Bakunin (1814-1876).

Essa linha de pensamento propunha a supressão de toda e qualquer forma de Estado, defendendo a liberdade geral. Em sua obra *O que é a propriedade?*, Proudhon critica a ordem econômica e defende valores liberais, atacando os abusos do capitalismo. Ao mesmo tempo, enfatiza o respeito à pequena propriedade e propõe a criação de cooperativas e de bancos que concedam empréstimos sem juros aos empreendimentos produtivos, além de crédito gratuito aos trabalhadores. Propõe ainda uma sociedade sem classes, sem exploração, uma sociedade de homens livres e iguais. O Estado deveria ser destruído e substituído por uma “República de pequenos proprietários”.

Fine Art Images/Heritage Images/Getty Images/Coleção particular

Mikhail Bakunin (1814-1876) em foto de Nadar, década de 1860.

As propostas de Proudhon inspiraram principalmente o russo Mikhail Bakunin, que se tornou o líder do **anarquismo terrorista**. Para ele, a violência era a única forma de alcançar uma sociedade sem Estado e livre de desigualdades, um novo mundo de felicidade e liberdade para os trabalhadores.

O anarquismo, também conhecido como **comunismo libertário**, e o marxismo coincidem quanto ao objetivo final: implantar o comunismo, estágio em que as divisões de classe, a exploração e o Estado seriam extintos. Para os marxistas, entretanto, antes dessa meta seria necessária uma fase intermediária socialista, sob controle da ditadura do proletariado. Já para os anarquistas, o comunismo deveria ser instalado imediatamente.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Coleção particular

Charge de Felix Vallotton que critica a repressão policial aos anarquistas. Gravura de 1893.

Vivendo naquele tempo

Crianças trabalhadoras

A Revolução Industrial provocou transformações sociais que atingiram diretamente a vida das crianças de famílias pobres na Inglaterra e em outros países que passaram pelo mesmo processo. A oferta de trabalho nas fábricas ampliou o uso da mão de obra infantil em diversos setores da economia, como o têxtil.

O trabalho artesanal, baseado na destreza técnica e na força física do trabalhador adulto, foi substituído gradativamente por uma nova organização da produção, assentada num sistema de máquinas que não exigia força, nem saberes específicos. Para o seu manuseio, bastavam agilidade, rapidez e condicionamento. Por isso, na visão dos industriais, o trabalho infantil era, em muitos casos, mais adequado do que o adulto. Além disso, para os donos dos meios de produção, as crianças eram menos combativas e ofereciam menos resistência que os trabalhadores adultos.

Nos primeiros tempos da Revolução Industrial, a força de trabalho infantil era procurada nos orfanatos e nas casas de assistência. Esses locais cediam as crianças para as fábricas, em troca de dinheiro. Geralmente, havia um intermediário para essa transação. Ele preparava as crianças, controlava a disciplina entre elas e exigia elevada produtividade, pois, muitas vezes, recebia o pagamento de acordo com a produção de cada pequeno trabalhador.

As condições de trabalho das crianças nas primeiras indústrias eram, geralmente, análogas à escravidão, pois a maioria delas era obrigada a cumprir jornada de trabalho de 12 até 14 horas por dia, de segunda a sábado. Muitas vezes, não recebiam salário; quando havia o pagamento para as crianças, o salário era precário.

Com o crescimento das cidades e da classe operária, os pais se tornavam responsáveis pelo trabalho dos filhos. Era comum que um mesmo industrial contratasse a mão de obra de toda a família. Assim, ele conseguia pagar ainda menos pelo trabalho das crianças e da mulher. Em 1861, um censo realizado na Inglaterra apontou que 37% dos meninos e 21% das meninas, entre 10 e 14 anos de idade, já trabalhavam no país.

Marx e Engels analisaram o modo pelo qual os burgueses conseguiam ampliar seus lucros, por meio da redução de salários e da exploração da mão de obra infantil. Em seus estudos, eles também denunciaram as consequências do trabalho para a vida das crianças, tais como a manifestação precoce de doenças, a degeneração física e intelectual e o aumento da mortalidade, relacionada à alimentação precária e à falta de descanso.

3 Nacionalismo

O progresso econômico capitalista e a insustentabilidade do Antigo Regime enfraqueceram as decisões do Congresso de Viena (1815). A partir da Revolução de 1830, que derrubou o governo absolutista na França, o liberalismo e o socialismo se estabeleceram como correntes ideológicas no mundo capitalista emergente.

O **nacionalismo** é mais um fenômeno que surgiu em plena “era das revoluções”. Parte do princípio de que um povo tem o direito de se autogovernar e exercer sua soberania sobre um território, de forma autônoma. Entre as colônias, desde as americanas até, mais tarde, as africanas e asiáticas, esse princípio serviu pa-

ra reivindicar a independência. Na Europa, dois exemplos de nacionalismo em ação foram os processos de unificação da Itália e da Alemanha.

A unificação italiana

Até o século XIX, a península Itálica estava fragmentada em vários reinos e ducados, alguns dominados pelo Império Austríaco. Os movimentos que resultaram em sua unificação foram iniciados por grupos que viviam nesses territórios, imbuídos de forte sentimento nacionalista, despertado principalmente pelas divisões territoriais impostas pelo Congresso de Viena.

Entre os precursores do movimento pela unificação italiana destacaram-se, no início do século XIX, os carbonários – cujo nome está associado às cabanas dos carvoeiros, onde se encontravam secretamente. O grupo reunia monarquistas e republicanos, sem uma linha de ação definida, que atuava em toda a península.

A partir das lutas de 1848, que veremos no próximo capítulo, destacaram-se os republicanos, liderados por Giuseppe Mazzini (1805-1872) e Giuseppe Garibaldi (1807-1882), e os monarquistas, chefiados por Camilo Benso, o conde de Cavour (1810-1861). Estes últimos tomaram a frente das lutas pela unificação a partir do reino do Piemonte-Sardenha, Estado independente, industrializado e progressista, governado por Vítor Emanuel II (1820-1878).

No rastro das revoluções europeias de 1848, eclodiram rebeliões liberais por reformas em quase todos os reinos italianos. Entretanto, o movimento pela unificação italiana, enfraquecido por diversas derrotas para os austríacos, só voltou a ganhar força na década de 1860.

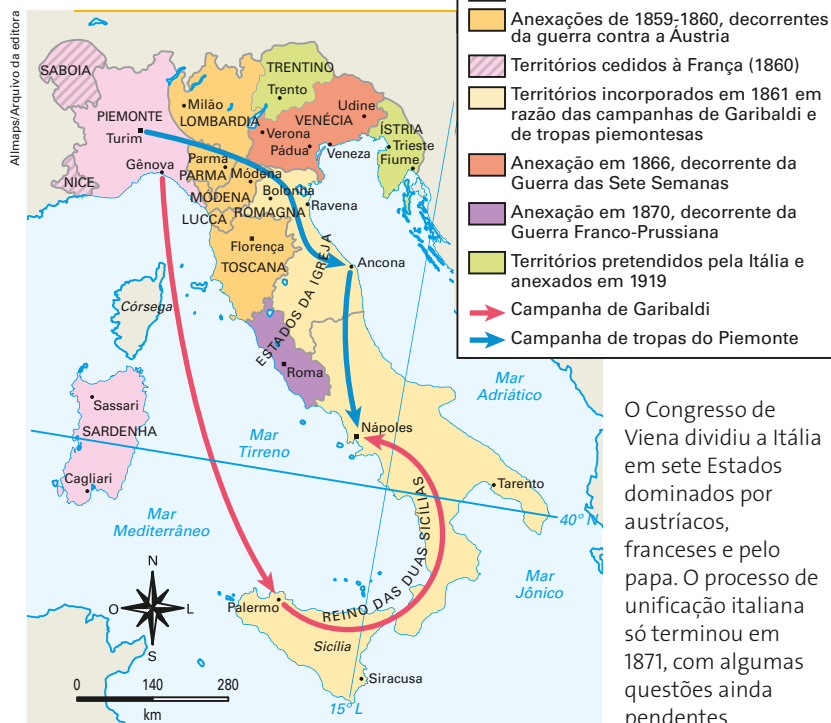
Entre os anos de 1859 e 1860, os "camisas vermelhas" de Garibaldi, forças populares republicanas que já haviam conquistado Parma, Módena, Toscana e parte dos **Estados Pontifícios**, libertaram a Sicília e o sul da Itália, territórios governados por Francisco II, monarca absolutista do ramo espanhol da família Bourbon. Entretanto, eram os monarquistas liberais e burgueses, instigados pelo jornal *Risorgimento*, que lideravam os movimentos de libertação do restante da península Itálica, especialmente da República de Veneza e da parte não conquistada dos Estados Pontifícios. Assim, mesmo contrário à monarquia, Garibaldi apoiou Vítor Emanuel II para não dividir as forças italianas de unificação.

Estados Pontifícios: territórios no centro da península Itálica pertencentes à Igreja católica.

Com a ajuda da França, o Piemonte anexou vários territórios italianos ao norte. Depois, também anexou Veneza. A partir das incursões italianas contra os Estados Pontifícios, a França retirou seu apoio, passando a defender o papado. Entretanto, as forças de unificação aproveitaram a conjuntura de guerra entre a França e a Prússia, em 1870, e invadiram Roma, que foi declarada capital italiana.

Em janeiro de 1871, Vítor Emanuel II transferiu-se para Roma, completando o processo unificador. Pouco depois, um plebiscito consagrou a anexação. Essa "questão romana" somente foi resolvida com o **Tratado de Latrão** (1929), entre Mussolini e o papa Pio XI, criando o estado do Vaticano.

Mesmo com a unificação italiana, algumas questões ficaram pendentes, como a das províncias setentrionais do Tirol, Trentino e Ístria, de população predominantemente italiana e sob domínio dos austríacos. Essas regiões, que formavam as províncias irredentas (não libertadas), eram reivindicadas pela Itália, e essa foi uma das razões que levaram os italianos a entrar na Primeira Guerra Mundial para lutar contra a Áustria.

Unificação italiana

O Congresso de Viena dividiu a Itália em sete Estados dominados por austríacos, franceses e pelo papa. O processo de unificação italiana só terminou em 1871, com algumas questões ainda pendentes.

Adaptado de: FRANCO JR., Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de O. *Atlas história geral*. São Paulo: Scipione, 2000. p. 59.

A unificação alemã

O Congresso de Viena anulou a Confederação do Reno, e em seu lugar formou a Confederação Germânica, composta de 39 Estados soberanos e liderada pelo Império Austríaco – absolutista e de economia agrária. Dentre esses Estados, a Prússia, mais desenvolvida industrialmente, pretendia edificar um grande Estado germânico. Por isso, opunha-se à hegemonia do governo da Áustria nos territórios da Confederação.

O passo inicial para a unidade foi dado em 1834, com a criação, sob a liderança da Prússia, do ***Zollverein*** – união alfandegária que derrubou as barreiras aduaneiras entre os Estados alemães e proporcionou uma efetiva união econômica que dinamizaria o capitalismo alemão. Deixada fora do *Zollverein* pela diplomacia prussiana, a Áustria reagiu, ameaçando a Prússia de guerra e obrigando-a a recuar. O Império Austríaco recuperava sua supremacia na Confederação Germânica.

A Prússia iniciou, em 1860, um programa de modernização militar sustentado pela aliança da alta burguesia com os grandes proprietários e aristocratas. Tendo à frente o chanceler Otto von Bismarck (1815-1898), reiniciaram-se as lutas pela unificação alemã, com uma estratégia de exaltação do espírito nacionalista alemão por meio de sua participação em conflitos.

Nos arredores de Paris, na Sala dos Espelhos do Palácio de Versalhes, os alemães coroaram seu imperador Guilherme I e consagraram o Segundo *Reich*, o Segundo Império depois do Sacro Império Romano-Germânico. Pintura do século XIX.

Na Guerra das Sete Semanas (1866), desfez-se a Confederação Germânica e a Prússia saiu vitoriosa sobre a Áustria. Organizou-se a Confederação Germânica do Norte. A unificação da Alemanha, entretanto, encontrava obstáculos nos Estados autônomos do sul, apegados às soberanias locais ou ainda sob influência austríaca.

Na França, Napoleão III (1808-1873), sobrinho de Napoleão Bonaparte e imperador da França entre 1851 e 1870, opunha-se à completa unificação alemã, que faria emergir uma grande potência em suas fronteiras orientais. O aguçamento das tensões ocorreu quando, em 1869, o trono espanhol ficou vago, cabendo a Coroa a um primo do *Kaiser* Guilherme I, Leopoldo Hohenzollern. Napoleão III vetou a sucessão, vendo-a como um cerco da família Hohenzollern à França.

Como Bismarck previa, os Estados do sul da antiga Confederação Germânica uniram-se aos do norte na guerra contra a França, vencendo-a na Batalha de Sedan e completando a unificação germânica. Em janeiro de 1871, Guilherme I foi coroado imperador do Segundo *Reich* ("Império") na Sala dos Espelhos do Palácio de Versalhes, perto de Paris.

Com a unificação, a economia da Alemanha cresceu vertiginosamente, a ponto de, em 1900, superar a Inglaterra na produção de aço. Seu desenvolvimento industrial colocou em risco a hegemonia britânica mundial e causou muitos atritos.

Confederação Germânica (1815)

Mar do Norte
Mar Báltico
Lübeck
Hamburgo
Bremen
Frankfurt
50° N
10° L
N
S
L
O
0 155 310
km

1 império
1 Império Austríaco
5 reinos
2 Reino de Hannover
3 Reino da Prússia
4 Reino da Saxônia
5 Reino da Baviera
6 Reino de Württenberg
7 grã-ducados
7 Baden
8 Hesse-Darmstadt
9 Luxemburgo
10 Mecklenburgo-Schwerin
11 Mecklenburgo-Strelitz
12 Oldenburgo
13 Saxônia-Weimar
10 ducados
14 Brunswick
15 Holstein
16 Nassau
17 Saxônia-Altenburg
18 Saxônia-Hildburghausen
19 Saxônia-Couburg-Gotha
20 Saxônia-Meiningen
21 Anhalt-Dessau
22 Anhalt-Köthen
23 Anhalt-Bernburg
1 ducado eleito
11 principados
4 cidades livres
Limites da Confederação Germânica

Adaptado de: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Madrid: Debate, 1989. p. 104.

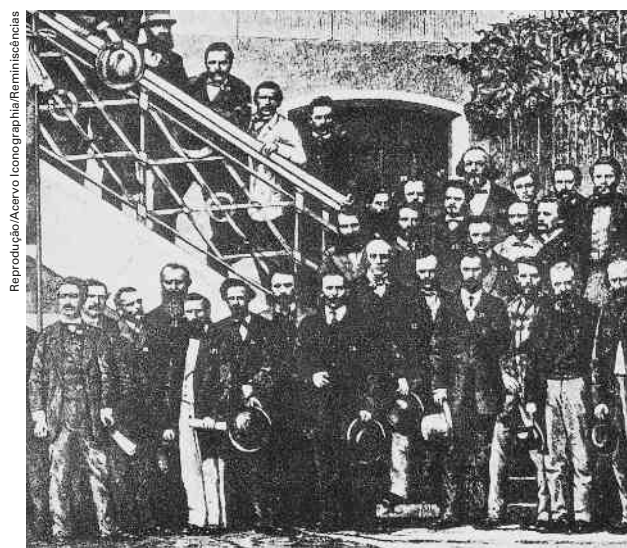
A soberania dos 39 Estados da Confederação Germânica foi estabelecida pela Dieta (Assembleia) de Frankfurt: os Estados mais fortes tinham direito a maior número de votos.

4 As lutas trabalhistas e as Internacionais Operárias

O movimento operário europeu, durante o século XIX, teve períodos de ascensão e de refluxo. Na Inglaterra, as lutas trabalhistas desembocaram no **cartismo**, movimento popular que reivindicava reformas nas condições de trabalho (especialmente limitação da jornada) e direitos políticos (sufrágio universal).

Na década de 1850, porém, o movimento operário europeu foi consideravelmente abalado após as revoluções sociais frustradas de 1848 e a repressão do Estado. Em 1864, o movimento operário voltou a ganhar força, quando a Associação Internacional dos Trabalhadores, também conhecida como **Primeira Internacional Operária**, foi fundada em Londres. Os primeiros encontros foram marcados pelas divergências entre marxistas, anarquistas e sindicalistas. O conflito teórico entre Marx e Bakunin ganhou maior repercussão com os acontecimentos da Comuna de Paris (1871), um governo popular de curta duração que se seguiu à derrota francesa em Sedan na Guerra Franco-Prussiana que será estudado no próximo capítulo.

No ano de 1872, num congresso em Haia, nos Países Baixos, Bakunin e seus seguidores anarquistas foram expulsos da Internacional e, em 1876, a própria associação foi dissolvida, devido à divisão entre os trabalhadores.

Numa nova investida trabalhista, foi fundada a **Segunda Internacional Operária** (1889), com um sentido mais reformista e menos revolucionário, adotando os ideais da Social-Democracia Alemã, primeiro partido político socialista de grande expressão. Segundo esses ideais, o socialismo seria alcançado lentamente, pelas reformas, pelo voto, pela via parlamentar. Mas a união dos trabalhadores foi breve: no início do século XX, marxistas revolucionários, liderados pelo russo Vladimir Lenin (1870-1924) e pela polonesa Rosa Luxemburgo (1871-1919), opuseram-se aos moderados.

Participantes do congresso da Primeira Internacional Operária, reunidos em 1866.

As massas trabalhadoras dividiram-se ainda mais durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), sepultando a Segunda Internacional. Em 1919, em meio aos desdobramentos da Revolução Russa, formou-se a **Terceira Internacional** em Moscou, que assumiu o nome de Internacional Comunista, conhecida também como *Comintern*, e que seria o embrião dos partidos comunistas de todo o mundo. A partir de então, comunistas e socialistas separaram-se, com visões de mundo e propostas diferentes. Enquanto os socialistas passaram a ser rotulados pelos comunistas de reformistas, os comunistas eram acusados de radicais e autoritários.

Abertura do II Congresso da Internacional Comunista em Petrogrado, 1920. Obra de Boris M. Kustodiev, de 1921.

Atividades

Retome

1. O filósofo, historiador e escritor Norberto Bobbio (1909-2004) dizia que definir o liberalismo é algo difícil porque ele se manifestou

> [...] nos diferentes países em tempos históricos bastante diversos, conforme seu grau de desenvolvimento [...].
>
> BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Ed. da UnB, 1998. v. 1. p. 687.

a) De todo modo, é possível analisar algumas das ideias de Adam Smith, considerado o principal teórico do liberalismo. Retome as informações do capítulo e comente as premissas do liberalismo desenvolvidas por Smith.

b) Por que é possível dizer que o liberalismo servia para justificar a ordem burguesa?

c) Explique qual seria, para Adam Smith, o papel reservado ao Estado.

2. Correntes de pensamento como o socialismo e o anarquismo surgiram no século XIX.

a) Explique as principais diferenças entre o socialismo utópico e o socialismo científico.

b) Identifique as ideias de Pierre-Joseph Proudhon e Mikhail Bakunin, teóricos do anarquismo. Ao responder, explique qual deveria ser, para eles, o destino do Estado.

3. Comente os princípios do nacionalismo e identifique a relação entre eles e os acontecimentos nas colônias americanas ao longo do século XIX, já estudados por você em capítulos anteriores deste volume.

Pratique

4. Ao longo do tempo, diversos historiadores se dedicaram aos estudos sobre o nacionalismo. Eric Hobsbawm, por exemplo, considera que a ideia de um "sentimento nacionalista" não é algo natural, mas, sim, construído. Para pensar mais sobre esse assunto, leia dois trechos escritos por esse historiador.

> **Texto 1**
>
> Podemos, portanto, sem ir mais além no assunto, aceitar que, em seu sentido moderno e basicamente político, o conceito de nação é historicamente muito recente.
>
> HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780*: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 30.

> **Texto 2**
>
> Nos dias de Mazzini, pouco importava para a maioria dos italianos se o *Risorgimento* tinha existido, de modo que, como Massimo d´Azeglio admitiu em sua famosa frase, "Nós fizemos a Itália, agora temos que fazer italianos".
>
> HOBSBAWM, Eric J. *Nações e nacionalismo desde 1780*: programa, mito e realidade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. p. 56.

Agora, faça o que se pede.

a) Com base nos conhecimentos que você construiu neste capítulo, explique por que Hobsbawm diz, no texto 1, que "o conceito de nação é historicamente muito recente".

b) Quais foram os dois exemplos de movimentos na Europa altamente influenciados pelo nacionalismo, no decorrer do século XIX? Explique, de forma sintética, quais foram os seus resultados.

c) No texto 2, Hobsbawm cita uma frase atribuída ao político Massimo D'Azeglio (1798-1866), um dos mentores do processo de unificação italiana. Naquele contexto, o que significava dizer "fizemos a Itália"? E o que significava dizer "agora temos que fazer italianos"?

Analise uma fonte primária

5. Um dos livros mais conhecidos de Friedrich Engels é *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, publicado pela primeira vez em 1845. Leia um trecho da obra a seguir. Observe também a imagem e faça as atividades propostas.

> Testemunhos provindos de fontes as mais diversas confirmam que as habitações operárias nos piores bairros urbanos, somadas às condições gerais de vida dessa classe, provocam numerosas doenças. [...] as doenças pulmonares são a consequência inevitável dessa condição habitacional e, por isso, são particularmente frequentes entre os operários. [...] a péssima atmosfera de Londres, em especial nos bairros operários, favorece ao extremo o desenvolvimento da tuberculose. [...] Além de outras doenças respiratórias [...] o grande rival da tuberculose, causador de devastações entre os operários, é o tifo. Segundo relatórios oficiais sobre as condições sanitárias da classe operária, esse flagelo universal é provocado pelo péssimo estado das habitações operárias, a má ventilação, a umidade e a sujeira.
>
> ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 138. (Mundo do trabalho; Coleção Marx-Engels).

Esta imagem, produzida pelo artista francês Gustave Doré (1832-1883), representa aspectos da vida na rua Wentworth, no bairro de Whitechapel, em Londres. Segundo pesquisadores, esse bairro abrigava grande parte do operariado urbano. Em 1869, o jornalista Blanchard Jerrold (1826-1884) e o artista Gustave Doré se uniram para produzir um livro ilustrado sobre a cidade de Londres. A obra, chamada *Londres: uma peregrinação*, foi publicada em 1872.

a) Você viu, no boxe *Vivendo naquele tempo* deste capítulo (página 205), algumas das transformações sociais causadas pela Revolução Industrial na vida dos trabalhadores, em especial das crianças operárias. Retome o trecho selecionado da obra de Engels e faça um comentário sobre as condições de vida dos operários em suas habitações, ou seja, em sua vida privada.

b) Para realizar uma análise completa do trecho de Engels, é interessante fazer uma leitura voltada à questão da saúde. Dessa maneira, você será capaz de ler a fonte de modo interdisciplinar e descobrirá outros pontos que talvez não ficassem tão claros sem esse tipo de leitura. Para isso, pesquise sobre as duas doenças citadas por Engels: tuberculose e tifo. Se possível, consulte informações sobre essas doenças (causas, formas de contágio e tratamento) nos seguintes *sites* da internet: <https://agencia.fiocruz.br/tuberculose>; <www.redetb.org/a-historia-da-tuberculose>; <http://drauziovarella.com.br/letras/t/tifo>. (Acessos em: 19 mar. 2016).

- Anote suas descobertas e, com base nelas, responda: o que a disseminação dessas doenças tinha a ver com as condições de moradia dos operários?
- Cite pelo menos duas doenças que podem, hoje, ser relacionadas às más condições nas moradias urbanas de parte da população no Brasil. Justifique.

c) As gravuras de Gustave Doré foram feitas quase trinta anos após a publicação de *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. De que modo o artista representou os homens e as mulheres na cena? E as crianças? Elabore sua resposta explicando a relação entre a intenção do artista ao retratar a cena e o estilo de seu desenho.

Articule passado e presente

6. Na abertura deste capítulo, você observou a imagem de uma escultura que representa a marcha de trabalhadores realizada na década de 1930, na Inglaterra. Eles marcharam da cidade de Jarrow até Londres, com a intenção de reivindicar mais empregos e chamar a atenção para a situação em que viviam.

Em 2011 um grande grupo de jovens ingleses, enfrentando problemas semelhantes quanto ao desemprego, fizeram uma marcha inspirada naquela feita na década de 1930. Veja a imagem.

Em 2011, jovens de diversas partes da Inglaterra se uniram e organizaram uma marcha de Jarrow até Londres para chamar a atenção a respeito da situação de desemprego no país. Naquela época, grande parte dos desempregados na Inglaterra era formada por jovens. Na faixa, os dizeres: "Marcha por empregos 2011. De Jarrow a Londres". Foto de novembro de 2011.

Em 2011, a taxa de desemprego na Inglaterra era de 8,1%. Dos 2,5 milhões de desempregados, cerca de 1 milhão era de jovens entre 16 e 24 anos. Quatro anos depois, em 2015, a taxa de desemprego naquele país baixou para 5,4% (de acordo com dados da imprensa britânica). De todo modo, atos simbólicos como esse, além de nos remeter às lutas trabalhistas estudadas neste capítulo, nos mostram que encontrar o primeiro emprego, quando se é jovem, nem sempre é fácil.

- Retome os conhecimentos que você adquiriu neste capítulo. Reflita sobre o Brasil de hoje, sobre o mundo do trabalho e escreva uma redação a respeito das condições e dos desafios que jovens, como você, encontram no momento em que procuram o primeiro emprego.

CAPÍTULO 16

A Europa e os Estados Unidos no século XIX

Ulrich Baumgarten/Getty Images

Fábrica de automóveis em Bochum, Alemanha. Fotografia de 2013.

Novas formas de produzir, novos produtos e invenções, novos ideais e novas lutas políticas deram o tom ao século XIX. Concepções a respeito do mundo do trabalho e da tecnologia surgiram naquele período agitado e transformaram a vida de homens e mulheres. Em que medida aquelas concepções se disseminaram e passaram a marcar a vida cotidiana de trabalhadores e trabalhadoras de todo o mundo? Será que o mundo do trabalho de hoje tem raízes nas concepções de trabalho do século XIX?

1 Tempos de confrontos

Conflitos violentos, na Europa e na América, foram constantes no século XIX. Disputas entre potências e confrontos no interior de cada país, envolvendo os mais diversos interesses, tornaram-se crescentes. A consolidação do Estado liberal, as reivindicações socialistas, as unificações políticas nacionais e as disputas por mercados internacionais firmaram-se como marcas do século XIX.

Como vimos, as transformações sociais, políticas e econômicas e as reivindicações por melhorias nas condições de vida e de trabalho das classes trabalhadoras impulsionaram novos movimentos e correntes teóricas. Ao mesmo tempo, ações imperialistas perpetuaram disputas, dominações e imposições culturais, econômicas e políticas.

Essas lutas e suas conquistas atingiram do mesmo modo todos os setores sociais? Em que medida esse conjunto de teorias, ações e acontecimentos históricos originado ao longo do século XIX pode servir de referência para a compreensão dos problemas que sacodem o mundo atualmente? Como os ideais e a força dos movimentos sociais continuam a inspirar gerações em todo mundo?

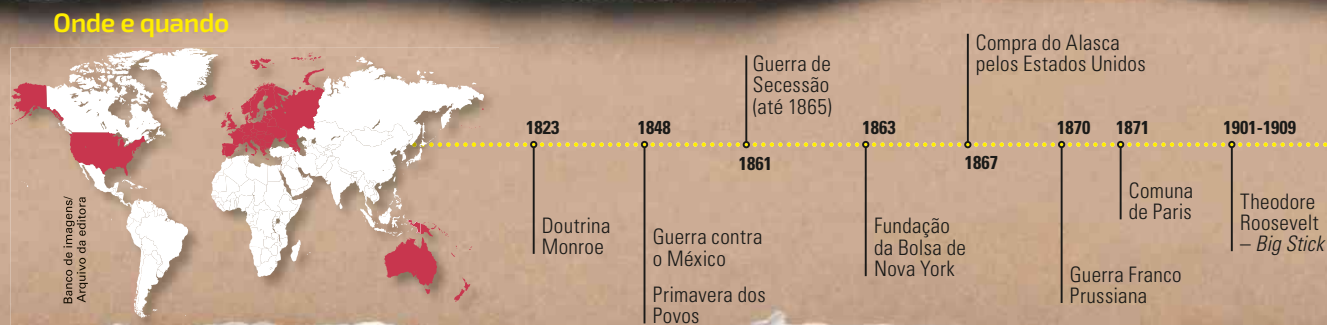
Mikhail Voskresenskiy / RIA Novosti/AFP.

Refugiados palestinos abrigados no Campo de Yarmouk, em Damasco, na Síria. Fotografia de 2015.

2 Um mundo em movimento

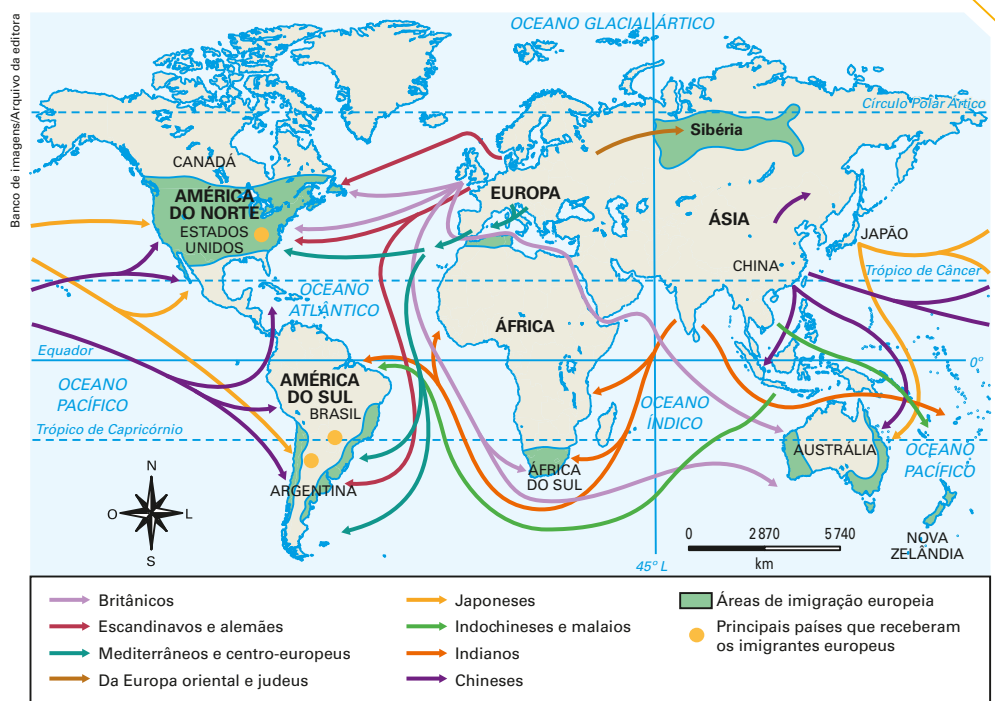
O processo de consolidação do Estado liberal burguês, com a industrialização e o avanço do capitalismo na Europa, produziu uma enorme concentração de capitais. A sua expansão para a África, a Ásia e a América Latina garantiu domínio de mercados, impulsionando o imperialismo e o colonialismo modernos. Enquanto isso, a população trabalhadora europeia, mergulhada em guerras e instabilidade política e econômica, enfrentava condições sociais adversas, como baixa remuneração, falta de moradia e desabastecimento.

Procurando sobreviver e recomeçar a vida, grandes massas de emigrantes europeus buscaram novas oportunidades em outras terras. O mapa da página ao lado apresenta as principais rotas de emigração entre o século XIX e o início do século XX. Uma análise dessas rotas fornece importantes informações sobre a situação mundial naquele período.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

Observe no mapa que os principais fluxos migratórios partiam da Europa e da Ásia rumo à América do Norte, América do Sul e Austrália. Calcula-se que entre 1815 e 1914 cerca de 40 milhões de europeus abandonaram definitivamente seus locais de origem para se instalarem nos Estados Unidos, Canadá, Brasil, Argentina, Austrália e Nova Zelândia.

O grande movimento populacional da Europa para outros continentes – o Novo Mundo, como era denominada a América, e o Novíssimo Mundo, como passou a ser conhecida a Oceania (Austrália, Nova Zelândia, Papua-Nova Guiné e outras ilhas) – esteve associado ao clima de crise e turbulência política dos países europeus.

Rotas dos emigrantes no século XIX e início do século XX

No século XIX, a população mundial passou de aproximadamente 900 milhões para 1,6 bilhão de habitantes [1]. Alguns estudiosos calculam que nesse período a população das Américas, África do Sul, Austrália, Nova Zelândia e Sibéria tenha aumentado de quase 6 milhões para 200 milhões de habitantes [2].

Adaptado de: FRANCO JR., Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de O. *Atlas história geral*. São Paulo: Scipione, 2000. p. 51.

[1] PARKER, Geoffrey (Ed.). *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Folha de S.Paulo/Times Books, 1995. p. 204.

[2] SANTACANA, Juan; ZARAGOZA, Gonzalo. *Historia – Ciencias Sociales*. Secundaria. Madrid: SM, 1996. p. 18-19.

A colonização da Austrália e da Nova Zelândia

A área hoje compreendida pela Austrália foi colonizada pelo ingleses. No século XVIII, o território foi utilizado como lugar para deportação de criminosos ingleses condenados. A partir de meados do século XIX, atraiu muitos colonos com suas pastagens, indústria de lã e, também, a corrida pelo ouro.

Calcula-se que antes da chegada dos europeus ao território da atual Austrália, a população de aborígines, primeiros habitantes daquelas terras, era de aproximadamente 750 mil pessoas. Eles se dividiam em cerca de 500 grupos. Havia, aproximadamente, 300 dialetos diferentes. A chegada dos europeus resultou na extinção de tribos, dialetos e numa drástica diminuição da população aborígine, reduzida a 20% de sua população inicial. Atualmente a população descendente dos nativos representa algo próximo a 2% da população da Austrália, ou seja, cerca de 470 mil pessoas em uma população de 23 milhões.

As terras que hoje formam a Nova Zelândia também tiveram colonização inglesa. Esse foi um dos primeiros países a praticar políticas públicas sociais (aposentadoria, assistência médica e outros benefícios para os trabalhadores de origem britânica) já em 1898, graças à grande presença de ativistas sindicais entre os colonizadores. Como na Austrália, a colonização provocou a dizimação dos povos nativos, no caso, os maoris, originários da Polinésia.

Aborígine toca didjeridoo, um instrumento de sopro original da Austrália. Pesquisas arqueológicas indicam que esse instrumento já era utilizado cerca de 1500 anos atrás. Fotografia de 2014.

3 A Segunda Revolução Industrial

Como vimos no Capítulo 11, o processo de industrialização, iniciado na Inglaterra, acelerou-se ao longo do século XIX e chegou a outros países, como França e Bélgica e, um pouco mais tarde, Itália, Alemanha, Rússia, Estados Unidos e Japão. Na segunda metade do século, ocorreram diversas inovações técnicas: a eletricidade; o desenvolvimento do processo de transformação do ferro em aço; o surgimento e o avanço de novos meios de transporte (ampliação das ferrovias, seguida da invenção do automóvel e do avião, a partir da invenção do motor a combustão interna) e, mais tarde, dos meios de comunicação (invenção do telégrafo e do telefone); o desenvolvimento da indústria química e de outros setores. Esse conjunto propiciou às sociedades da época uma nova dinâmica e ficou conhecido como **Segunda Revolução Industrial**.

Com o objetivo de obter maiores lucros, a especialização do trabalho foi intensificada. Além disso, a produção foi ampliada, passando-se a fabricar artigos em série, o que barateava o custo por unidade. As linhas de montagem, com esteiras rolantes pelas quais circulavam as partes do produto a ser montado para agilizar a produção e aumentar sua eficiência, surgiram nesse contexto. Elas foram implantadas primeiramente na indústria automobilística Ford, nos Estados Unidos. As esteiras conduziam o chassi do carro por toda a fábrica. Os operários distribuíam-se ao longo delas e montavam o carro com peças que chegavam a suas mãos em outras esteiras rolantes. Esse método de racionalização da produção em série foi chamado de **fordismo** e estava ligado ao princípio de que a empresa deveria dedicar-se a apenas um produto e dominar as fontes de matéria-prima.

O fordismo, desse modo, integrou-se às teorias do engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), conhecidas como **taylorismo**, que propunham o aumento da produtividade por meio do fracionamento das etapas do trabalho, controlando os movimentos das máquinas e dos homens no processo de produção. Ao mesmo tempo, começaram a surgir os grandes conglomerados industriais, culminando na criação de *holdings*, trustes e cartéis (veja a seção *Para saber mais*, a seguir).

Operários montam volante para o automóvel Ford, Modelo T em linha de montagem de fábrica localizada em Detroit, Estados Unidos. O Modelo T foi produzido entre 1908 e 1927 e se tornou um símbolo da produção em série na indústria automobilística. Foto de 1911.

Album/akg-images/Latinstock

George Selden e Henry Ford conduzem o automóvel Selden pelas ruas de Nova York, em cerca de 1895. Naquele ano, Selden obteve a patente pela invenção do automóvel, o que deu margem a muitos conflitos judiciais entre os dois.

Corbis/Fotoarena.

Para saber mais

A concentração do capital industrial

A expansão industrial resultou em um grande crescimento da produção, bem como do consumo. Nesse período surgiram as primeiras grandes lojas como a Harrod's em Londres (1849), a Bon Marché (1852) e Le Printemps (1865) em Paris. Também surgiu a publicidade para as vendas. Contudo, o crescimento econômico capitalista, impulsionado pela industrialização, não foi linear, mas descontínuo, seguido de **crises** e **depressões**, como analisado pelo economista russo Nicolai Dmitrievitch Kondratieff (1892-1930) e depois pelo austríaco Joseph Alois Schumpeter (1883-1950). Observe o gráfico abaixo.

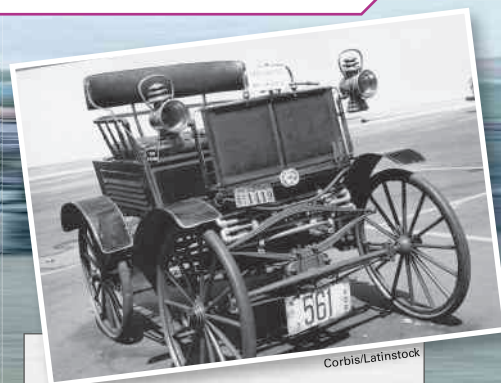
crises: períodos de dificuldades econômicas.
depressão: queda da produção e aumento do desemprego.

O sistema financeiro se expandiu, o que deu maior importância ao sistema bancário, que por sua vez concentrava grandes volumes de capital. Algumas estratégias foram desenvolvidas para evitar a concorrência entre as diversas empresas ou atenuar seus efeitos. Entre elas, destacam-se a formação de *holdings*, ações, trustes e cartéis. Entenda o significado de cada um deles a seguir.

Ciclos econômicos da industrialização

- ***Holdings*:** grandes empresas financeiras que controlam vastos complexos industriais por meio da propriedade da maioria de suas ações.
- **Ações:** papéis negociáveis na Bolsa de Valores que representam partes de uma empresa.
- **Trustes:** companhias que absorvem seus concorrentes ou estabelecem acordos entre si, dominando a produção de certas mercadorias, determinando os preços e monopolizando o mercado. Podem ser horizontais (com empresas do mesmo ramo) ou verticais (empresas de ramos diferentes).
- **Cartéis:** grandes empresas independentes, produtoras de mercadorias de um mesmo ramo, que se associam para evitar a concorrência, estabelecendo divisão de mercados e definindo preços.

O Benz Mortorwagen, produzido em Mannheim, Alemanha, foi o primeiro automóvel a ser vendido para o público. Foto de 1885. Corbis/Latinstock

O cientista e pesquisador Gottlieb Daimler (1834-1900), um dos pioneiros nos avanços dos motores de combustão interna a gasolina, em um de seus automóveis. Foto de 1886. Austrian Archives/Corbis/Latinstock

Automóvel da Winton Motor Carriage Company, uma das primeiras empresas a vender carros com motor de combustão interna. Foto de 1890, aproximadamente. Corbis/Latinstock

4 A Inglaterra e a Era Vitoriana

Nas primeiras décadas do século XIX, a Inglaterra consolidou-se como principal potência mundial, situação que vigorou até o início do século XX – não sem contestações e disputas.

Durante a maior parte do século XIX, o trono do **Reino Unido** foi ocupado pela rainha Vitória, que governou por mais de 60 anos, entre os anos de 1837 e 1901. Vitória adotou uma política marcadamente burguesa e impulsionadora do liberalismo. Essa fase de apogeu britânico tornou-se conhecida como **Era Vitoriana**.

O rápido crescimento industrial, a poderosa marinha mercante e o Estado solidamente estruturado garantiram o poderio britânico. Desde a derrota de Napoleão Bonaparte, em 1815, o governo britânico não encontrava rival suficientemente forte para ameaçar sua estabilidade, liderança e hegemonia internacional.

O período vitoriano foi também uma época de grandes conquistas trabalhistas. Organizações de trabalhadores como as *trade unions* venceram a resistência do empresariado e obtiveram sucessivas melhorias nas condições de trabalho (legislação trabalhista, redução da jornada de trabalho, melhores salários), além de maior espaço na vida política inglesa.

Reino Unido: agrupamento político que reúne a Inglaterra, a Escócia, o País de Gales e a Irlanda do Norte. Não deve ser confundida com Grã-Bretanha, a ilha que abriga a Inglaterra, a Escócia e o País de Gales.

Bridgeman Images/Keystone Brasil/Royal Collection Trust, Reino Unido.

A rainha Vitória, em 1859, retratada por Franz Winterhalter.

Em 1838, os operários ingleses dirigiram uma petição ao Parlamento, a **Carta do Povo**, que reivindicava o sufrágio universal masculino, o voto secreto, o fim do critério censitário (renda mínima pessoal) para votar e ser votado, a remuneração dos eleitos e eleições anuais. O documento foi rejeitado pelo Parlamento, mas inspirou o **cartismo**, movimento social que pressionou os governantes e obteve algumas conquistas, como a regulamentação do trabalho infantil e feminino, a permissão de associações políticas e a jornada de trabalho de 10 horas.

Em 1858, os movimentos populares conquistaram o fim do censo eleitoral para a Câmara dos Comuns e, em 1867, a ampliação do direito de voto, deixando ainda de fora os trabalhadores industriais mais pobres e as mulheres. Posteriormente, o direito de voto foi estendido aos trabalhadores rurais. No final dos anos 1880, os sindicatos foram oficialmente reconhecidos e foi regulamentada a duração da jornada de trabalho dos adultos (homens e mulheres) e crianças. Após as eleições de 1906, as disputas e a busca pela ampliação dos direitos políticos e sociais fortaleceram o Partido Trabalhista (formado por líderes sindicais em 1893), e levaram as mulheres a conquistar o direito de voto em 1918.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Galeria de Arte Astley Cheetham, Stalybridge, Greater Manchester, Inglaterra.

A abertura da casa de reunião dos cartistas, pintura de Harry Rutherford, cerca de 1960-1970.

Leituras

No texto a seguir, a historiadora Catherine Hall analisa a distinção entre espaços públicos e privados e entre os papéis que deveriam ser assumidos por homens e mulheres, na Inglaterra do século XIX. A autora expõe como os ideais de privacidade e os papéis femininos estabelecidos pelas classes abastadas foram, em certa medida, adotados pelo operariado. Além disso, a regulamentação do trabalho feminino não é considerada no texto exatamente como uma conquista, mas resultado de uma imposição masculina.

Papéis femininos

Pode-se ver uma convergência entre as ideias dos evangélicos e as de alguns meios do operariado no desenvolvimento de uma política oficial, no decorrer da década de 1840, relativa ao trabalho das mulheres. Entre 1830 e 1840, os homens foram reconhecidos como cidadãos responsáveis, ao passo que as mulheres eram maciçamente reduzidas ao silêncio. A ideia então defendida [...] era que o homem devia receber um "salário familiar", uma quantia suficiente que lhe permitisse sustentar toda a sua família. [...] As reivindicações salariais em sindicatos de operários qualificados anunciam a ideia do "salário familiar". No entanto, não é o caso de ver aí uma aceitação irrestrita das ideias da burguesia, tratando-se antes de uma adaptação e uma reforma de um ideal específico de classe.

No começo da década de 1840, para tomar apenas um exemplo, o receio da burguesia quanto ao emprego de mulheres em ofícios incompatíveis com sua natureza manifestou-se com relação ao trabalho feminino nas minas. [...] Uma burguesa que trabalhasse para ganhar dinheiro não era feminina. No caso do trabalho das mulheres pobres, as normas eram um pouco diferentes. As mulheres podiam ter um ofício, se fosse um prolongamento do seu papel feminino "natural". Não se considerava inconveniente que as empregadas domésticas limpassem, cozinhassem e cuidassem das crianças. [...] Mas certos ofícios executados pelas mulheres eram considerados totalmente incompatíveis com a natureza delas, principalmente se fossem exercidos num ambiente misto. Uma mulher trabalhando em subterrâneos era a negação mais categórica da concepção de feminilidade sustentada pelos evangélicos. A comissão nomeada para investigar o trabalho infantil nas minas ficou assombrada e horrorizada ao ver as condições de trabalho das mulheres. Além do mais, elas trabalhavam ao lado de homens, sem estarem inteiramente vestidas como deveriam. Era uma afronta à moral pública, que ameaçava de ruína a família operária. [...]

[Os trabalhadores] Observavam que, se as mulheres dos donos das minas podiam ficar em casa, isso também devia valer para as suas. [...] O trabalho feminino era visto como uma ameaça ao setor, pois a presença das mulheres mantinha o baixo nível dos salários. Os mineiros tinham suas boas razões para preferir, em termos ideais, sustentar as necessidades de suas mulheres em casa. [...] Elas detestavam suas condições de trabalho, mas precisavam de dinheiro. Não foram ouvidas e, ao final de um dos maiores debates da década de 1840, os homens foram definitivamente reconhecidos como trabalhadores, e as mulheres como esposas e mães, por obra do Estado, da burguesia filantrópica e dos operários.

HALL, Catherine. Sweet Home. In: *História da vida privada*: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 79-82.

The Bridgeman Art Library/Getty Images/Museu Nacional de Artes e Tradições Populares, Paris, França.

Interior de uma cabana de mineiros do carvão, gravura de Godefroy Engelmann, de 1829.

5 A França no século XIX

Luís XVIII foi coroado em 1815, após a derrota de Napoleão Bonaparte em Waterloo. Esse soberano era irmão de Luís XVI, guilhotinado durante a Revolução Francesa. Uma nova Constituição estabeleceu na França um governo que combinava o absolutismo com um aparente liberalismo, voto censitário e cerceamento dos direitos e da liberdade conquistados durante a Revolução Francesa. O sucessor de Luís XVIII, Carlos X, que reinou de 1824 a 1830, restabeleceu o absolutismo e restaurou os privilégios do clero e da nobreza. A forte oposição dos liberais a Carlos X mobilizou a sociedade, preparando o palco para a **Revolução Liberal de 1830**. Nesse ano, populares reagiram às decisões de Carlos X de suprimir a liberdade de imprensa e dissolver a Câmara com levantes e barricadas nas ruas de Paris. Carlos X abdicou do trono e exilou-se na Inglaterra.

A Revolução Liberal de 1830 representou o fim definitivo dos objetivos do Congresso de Viena, que buscava restaurar as dinastias e fronteiras nacionais que vigoravam no período anterior à Revolução Francesa.

Hulton Archive/Getty Images.

A charge mostra a partida de Carlos X para o exílio na Inglaterra, logo após abdicar do trono francês, em 1830. O rei é bicado por pássaros e não há ninguém para lamentar sua partida.

Além disso, o movimento de 1830 deu início a um período de ideais progressistas que levaria às revoluções de 1848 e a diversos movimentos nacionalistas.

Para saber mais

Um retrato da Revolução Liberal de 1830

Pintada pelo francês Eugène Delacroix em 1831, a tela *A Liberdade guiando o povo* celebra a revolução de julho de 1830, na qual diversos setores da população francesa se uniram para derrubar o rei Carlos X e derrotar suas tentativas de restaurar o absolutismo. A liberdade é representada por uma mulher, também símbolo da pátria: segura, protetora, generosa e maternal. As pessoas do povo seguem-na, como se aguardassem sua voz de comando. Nos detalhes percebem-se os últimos acontecimentos: confrontos armados, fumaça, corpos sem vida e personagens representativas – o cidadão (com o sabre erguido); o migrante rural (caído aos pés da figura feminina, de lenço vermelho na cabeça); o aluno parisiense, simbolizado pelo garoto com duas pistolas nas mãos, e, à esquerda, de cartola, o próprio pintor, que, não tendo participado do movimento, tenta, segundo ele mesmo, compensar a omissão autorretratando-se de arma em punho.

Reprodução/Museu do Louvre, Paris, França

A Liberdade guiando o povo, pintura a óleo de Eugène Delacroix, 1831.

Os movimentos revolucionários franceses de 1848

Reprodução/ Museu Luís Filipe/ Palácio d'Eu, Paris, França.

Caricatura de Luís Filipe de Orléans, cuja ascensão representou o retorno da burguesia ao poder. Feita por Richard & Doyle, 1847.

Com a queda da dinastia Bourbon, em 1830, Luís Filipe de Orléans (1773-1850) subiu ao trono. Ele foi coroado com o apoio da burguesia francesa, após os levantes com barricadas nas ruas de Paris. Graças a isso, Luís Filipe se tornou conhecido como o “rei burguês” ou o “rei das barricadas”. Sua posse representou um avanço liberal que repercutiu por toda a Europa, pois simbolizava os anseios das nações prejudicadas pelas medidas adotadas no Congresso de Viena.

Luís Filipe reformulou a Constituição estabelecida durante o reinado de Luís XVIII, enfatizando o liberalismo: submeteu-se à Constituição, fortaleceu o Legislativo, aboliu a censura e determinou que a religião católica deixaria de ser a religião oficial do país. Porém manteve o limite censitário para o voto e para a candidatura a cargos legislativos. Atendeu, assim, aos interesses da burguesia, ignorando os do proletariado.

Além da falta de direitos civis, os operários e as populações urbanas em geral enfrentavam condições precárias de vida e de trabalho. Muitos não encontravam emprego. Assim, em fevereiro de 1848 teve início um novo movimento revolucionário, com intensa mobilização popular e operária e com a adesão da **Guarda Nacional**. Luís Filipe abdicou. A revolução inspirou as populações de outros países da Europa que ansiavam por mudanças, desencadeando uma série de levantes conhecidos como **Primavera dos Povos**.

> **Guarda Nacional**: força de segurança de natureza militar; na França, teve origem nas milícias formadas entre os populares durante a Revolução Francesa (1789).

Com a derrubada de Luís Filipe, o sistema republicano, que havia vigorado entre 1792 e 1804, voltou. O novo governo proclamou o fim da pena de morte e o estabelecimento do sufrágio universal. Os conflitos entre os líderes operários e burgueses, entretanto, afloravam. Os socialistas, tendo como meta a criação de uma República social, reivindicavam medidas que garantissem empregos, direito de greve e limitação da jornada de trabalho. Em junho de 1848, ocorreram novos conflitos. Insatisfeitos com o governo republicano, os operários de Paris saíram às ruas para protestar e foram violentamente reprimidos. O saldo dos confrontos foram mais de 3 mil fuzilamentos e 15 mil deportações.

O Segundo Império Francês

Em dezembro de 1848, Luís Bonaparte (1808-1873), sobrinho de Napoleão I, foi eleito presidente com 73% dos votos. Muitos franceses viam nele a chance de voltar à glória e ao progresso da época do Império. Em 1851, o novo Bonaparte deu um golpe de Estado para perpetuar-se no poder. Fechou a Assembleia e, no ano seguinte, declarou-se imperador com o título de Napoleão III. Tinha início o **Segundo Império Francês** (1852-1870).

Giraudon/Bridgeman Images/Keystone Brasil/Palácio de Versalhes, Paris, França.

Luís Bonaparte, que governou sob o título de Napoleão III, em quadro pintado pelo artista Hippolyte Flandrin, em 1862.

Durante o governo de Napoleão III, parques, bulevares e prédios elegantes foram construídos em Paris, a capital do Império. A cidade ainda sediou exposições internacionais, que divulgaram o progresso cultural e industrial de todo o mundo. Paris foi modelo de reforma urbana para muitas outras cidades. As principais críticas às reformas

> recaíam sobre o excesso de gastos financeiros; a falta de habitações populares para os que foram desalojados; os transtornos causados com a transformação de Paris em um canteiro de obras; a denúncia de estratégia militar oculta sobre as reformas (já que grandes avenidas inibiam motins populares); e o saudosismo em torno da velha cidade familiar que seria demolida.
>
> TOURINHO, Adriana de Oliveira. A influência das reformas urbanas parisienses no Rio de Janeiro dos anos 20. Anais das jornadas de 2007, Programa de Pós-Graduação em História Social da UFRJ. p. 4. Disponível em: <http://revistadiscenteppghis.files.wordpress.com/2009/05/adriana-tourinho-a-influencia-das-reformas-urbanas-parisienses-no-rio-de-janeiro-dos-anos-20.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2016.

O historiador Eric Hobsbawm destaca que

> para os planejadores de cidades, os pobres eram ameaça pública, suas concentrações potencialmente capazes de se desenvolver em distúrbios, deveriam ser impedidas e cortadas por avenidas e bulevares, que levariam os pobres dos bairros populosos a procurar habitações em lugares menos perigosos.
>
> HOBSBAWM, Eric. J. *A era do capital*: 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 224.

Durante o Segundo Império, a política externa francesa foi marcada pela ambiguidade. Ao mesmo tempo que defendia a política das nacionalidades – ou seja, o princípio de que as nações deveriam ter seu próprio Estado –, Napoleão III tentava impor seu domínio sobre outras regiões. Chegou a dar apoio aos unificadores italianos e depois se opôs a eles, diante das pressões católicas, transferindo o apoio ao papa contra os unificadores.

As rivalidades com a Rússia levaram os governos de França e Inglaterra a se aliarem e garantirem a manutenção do Império Turco Otomano contra a expansão russa nos Bálcãs, na Guerra da Crimeia (1854-1856). Napoleão III também envolveu o país em uma guerra no México (1862-1867), para defender o comércio francês na América e conter a hegemonia norte-americana.

Em alguns casos, a política externa de Napoleão III se revelou desastrosa. Um exemplo disso foi a intervenção no México, em que o governo francês derrubou o presidente Benito Juarez (1806-1872) e impôs o governo de Maximiliano de Habsburgo. A imposição fortaleceu a resistência mexicana e Maximiliano acabou fuzilado em 1867.

A aurora dos grandes ideais

Grande escritor do século XIX, Victor Hugo (1802-1885) considerava esse século como a "aurora dos grandes ideais", o ponto de partida de uma era de felicidade para a humanidade. Em 1848, o escritor considerava Luís Bonaparte uma alternativa para resgatar a grandiosidade francesa da época napoleônica. Tempos depois, definiu Napoleão III como o "assassino da França", firmando-se como um de seus mais intransigentes opositores. Para ele, em contraste com Napoleão Bonaparte, que chamava de "o grande", Luís Bonaparte seria apenas "Napoleão, o pequeno".

adoc-photos/Corbis/Fotoarena

O escritor Victor Hugo fotografado por seu filho Charles, em 1853.

Mas seu maior fracasso ocorreu na Guerra Franco-Prussiana (1870-1871). Nesse conflito, a França enfrentou a Prússia, que liderava o processo de unificação da Alemanha. O último confronto da guerra ocorreu na Batalha de Sedan (1870), quando os franceses foram derrotados e o próprio Napoleão III foi capturado pelos prussianos. Era o fim do Segundo Império. No acordo de paz, os franceses perderam o território da Alsácia-Lorena, região rica em minérios, e tiveram de pagar uma pesada indenização. Esse acordo seria uma das principais causas da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

A Terceira República e a Comuna de Paris

A queda de Napoleão III levou à proclamação da **Terceira República** francesa. O novo governo assinou a paz com os prussianos, mas os operários de Paris se rebelaram contra os termos do acordo, que consideravam uma rendição. Em 18 de março de 1871, apoiados pela Guarda Nacional, eles assumiram o poder na capital francesa e proclamaram a criação de um governo autônomo, a **Comuna de Paris**.

Formada por representantes de várias tendências políticas radicais, a Comuna foi uma administração municipal eleita pelo povo. Aboliu o serviço militar obrigatório e estabeleceu que a Guarda Nacional, única força militar desde então permitida em Paris, passaria a ser formada por todos os cidadãos parisienses; declarou nulos os decretos de Versalhes e proclamou que todas as cidades da França teriam autonomia municipal. Em sua breve duração de 72 dias, praticou uma política de forte inspiração socialista, proclamando a igualdade civil entre homens e mulheres, suprimindo o trabalho noturno e criando pensões para viúvas e órfãos. Caracterizou-se como a primeira experiência histórica de autogestão democrática e popular.

A Comuna de Paris foi derrotada pelas tropas da Terceira República com ajuda dos alemães. A sangrenta repressão matou mais de 20 mil pessoas e exilou outras 70 mil para a Guiana Francesa.

A Terceira República se estendeu até 1940, quando a França foi invadida por Hitler, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Nº 42 LIBERTÉ — ÉGALITÉ — FRATERNITÉ Nº 42

COMMUNE DE PARIS

La Commune de Paris DÉCRÈTE:

1° La conscription est abolie;

2° Aucune force militaire, autre que la garde nationale, ne pourra être créée ou introduite dans Paris;

3° Tous les citoyens valides font partie de la garde nationale.

Hôtel-de-Ville, le 29 mars 1871.

LA COMMUNE DE PARIS.

Album/akg-images/Latinstock

Reprodução/Biblioteca Nacional, Paris, França.

O governo da Comuna cabia a um conselho composto de 71 membros, mais da metade formada por operários (25) e artesãos (12). Além deles, participavam do Conselho vários intelectuais e especialistas e seis comerciantes. Ao lado, detalhe do manifesto da Comuna de Paris, de 29 de maio de 1871, em que se lê: “República Francesa. Liberdade, igualdade, fraternidade. A Comuna de Paris DECRETA: 1. O alistamento obrigatório é abolido; 2. A guarda nacional é a única força militar permitida em Paris; 3. Todos os cidadãos válidos fazem parte da guarda nacional”. Acima, população parisiense armada em maio de 1871.

6 Portugal e Espanha

Na primeira metade do século XIX, Portugal enfrentou sucessivos abalos em seu poderio, começando pelas invasões napoleônicas e a independência do Brasil. Com a morte de dom João VI, a sucessão foi definida por meio de uma guerra civil que opôs dom Pedro (que havia abdicado do trono do Brasil) ao seu irmão dom Miguel. Dom Pedro apoiava as forças liberais, enquanto dom Miguel estava ligado aos setores que desejavam a centralização do poder político nas mãos de um soberano.

A guerra civil estendeu-se de 1832 a 1834, quando foi coroada dona Maria II, filha de dom Pedro, que renunciou ao trono em favor da filha. Derrotado, dom Miguel foi obrigado a exilar-se, embora continuasse reclamando o direito ao trono. Dom Pedro, que em Portugal era o rei dom Pedro IV, morreu pouco depois, de tuberculose, como um herói liberal – enquanto no Brasil ficou marcado pelas atitudes centralizadoras.

Abalada por revoltas e instabilidades, a política portuguesa só se equilibrou na década de 1850, quando o Estado português pôde investir na modernização da economia do país. Durante esse período, o governo português manteve sua presença colonialista na África, impondo seu domínio em regiões como Angola e Moçambique.

A Espanha, assim como Portugal, foi invadida pelas tropas de Napoleão Bonaparte. Isso provocou a renúncia sucessiva de Carlos IV e Fernando VII (1814-1833), membros da dinastia Bourbon. José Bonaparte, irmão do imperador francês e nomeado rei da Espanha, não resistiu às guerrilhas espanholas que contavam com o apoio britânico. As forças napoleônicas se desgastaram, e em 1814 a dinastia Bourbon foi restaurada.

Fernando VII reassumiu a Coroa como rei da Espanha. Em seu novo reinado, enfrentou diversos motins liberais e intervenções militares francesas, que desestabilizaram a vida política e econômica do país. Os movimentos separatistas se multiplicavam em suas colônias americanas, e as medidas de repressão empreendidas pelo governo espanhol apenas adiaram a independência definitiva de seus domínios na América.

O governo de Isabel II (1833-1868), que o sucedeu, não foi mais estável. Durante sua menoridade, o trono era continuamente ameaçado pelas pretensões de seu tio dom Carlos, que mesmo após a coroação da rainha continuou a disputa, com golpes, intrigas e escândalos.

A monarquia liberal foi consolidada, ainda que interrompida pela Primeira República espanhola, que durou de 1873 a 1874. As últimas décadas do século XIX foram marcadas pelo impulso industrial e pela perda de quase todas as colônias que restavam do Império. Depois dos movimentos de independência no início do século XIX, a Espanha perdeu para os Estados Unidos o domínio sobre Cuba, Porto Rico, Guam (ilha da Micronésia) e Filipinas, na Guerra Hispano-Americana (1898).

Sãos e enfermos, uma das 82 gravuras da série *Desastres da guerra*, produzida pelo pintor espanhol Francisco de Goya entre 1810 e 1814. Na série, o artista espanhol retrata os horrores da guerra contra as tropas francesas.

7 Os Estados Unidos no século XIX

A organização política dos Estados Unidos realizou-se em meio aos debates entre duas tendências partidárias: a **republicana**, que desejava maior autonomia para os estados e que deu origem ao atual Partido Democrata, e a **federalista**, que defendia um governo central mais forte e que foi o embrião do atual Partido Republicano.

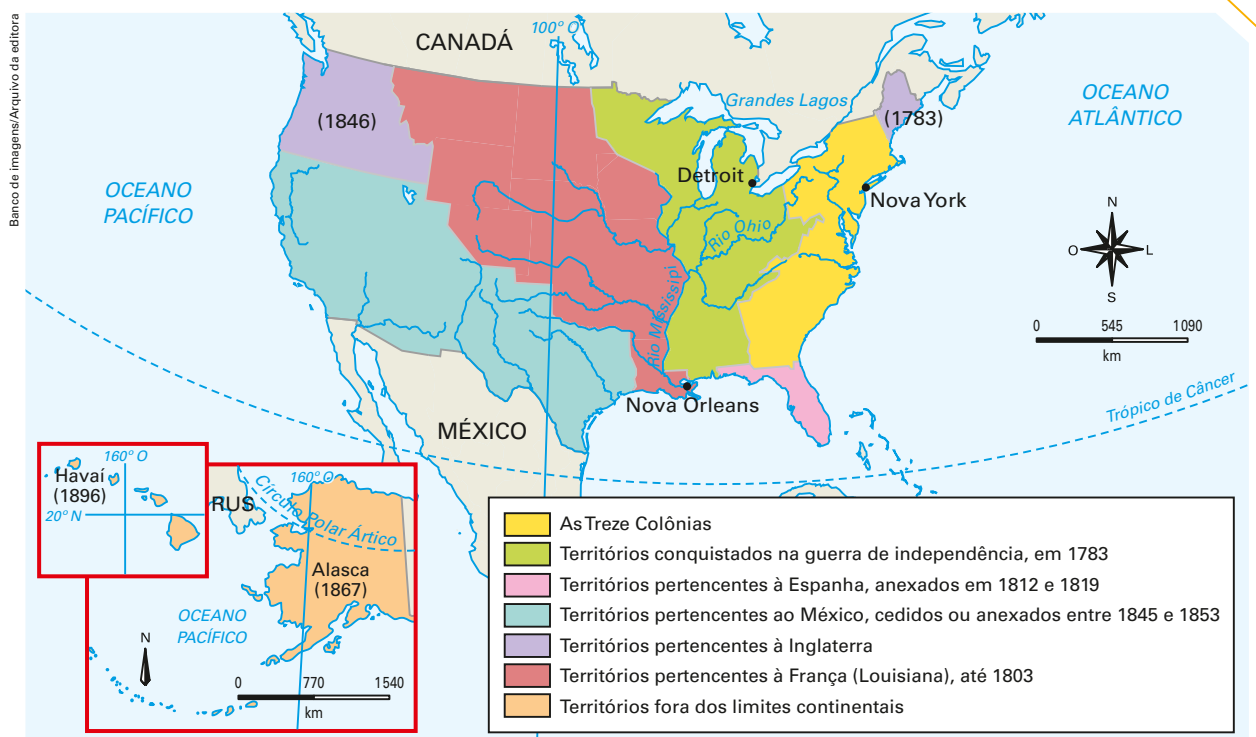
Ambas as tendências foram contempladas na Constituição de 1787, que instituiu uma República federativa presidencialista e assegurou a cada estado da federação o direito de ter sua própria Constituição. Isso garantia a autonomia dos estados e, ao mesmo tempo, a manutenção da unidade do país. O poder Executivo ficaria com o presidente eleito por seis anos, e o Legislativo, com a Câmara dos Representantes e o Senado. O poder Judiciário e a função de zelar pela Constituição caberia à Suprema Corte de Justiça.

Em 1789, George Washington, o primeiro presidente dos Estados Unidos, foi eleito pelo Congresso. Em seu mandato, consolidou-se o desenvolvimento comercial, industrial e financeiro do país, atraindo com isso um grande número de imigrantes europeus. Esse desenvolvimento, aliado ao crescimento demográfico, estimulou nas décadas seguintes a conquista de novos territórios na América do Norte e a ampliação da atuação econômica em todo o continente americano. Na conquista de novos territórios, em especial na expansão para o oeste, a população indígena foi massacrada em intensos confrontos.

O expansionismo do governo estadunidense, que ambicionava a região do Canadá, somado aos atritos comerciais, provocou uma nova guerra contra a Inglaterra (1812-1815). Ao final desse conflito, foram definidos os limites entre os Estados Unidos e o Canadá inglês.

A guerra despertou o sentimento nacionalista estadunidense com relação à unidade territorial e à ameaça que as potências europeias representavam para o crescente comércio entre os Estados Unidos e a América Latina. O nacionalismo foi expresso na **Doutrina Monroe** (1823), defendida pelo presidente James Monroe e resumida em sua mensagem ao Congresso: *"A América para os americanos"*.

Em meados do século XIX, o país atingiu dimensões continentais, com a expropriação dos indígenas e a

Expansão territorial dos Estados Unidos

Adaptado de: FRANCO JR., Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de O. *Atlas História geral.* São Paulo: Scipione, 2000. p. 51.

Em sua marcha para o oeste, os Estados Unidos conquistaram os territórios situados entre os oceanos Atlântico e Pacífico. Posteriormente, passaram a dominar também o Alasca e o arquipélago do Havaí.

O progresso da América, pintura de John Gast, 1872.

compra de áreas coloniais pertencentes a potências europeias – caso da Louisiana, que pertencia à França; da Flórida, domínio da Espanha; e do Alasca, comprado da Rússia. Além disso, foram anexados os territórios mexicanos do Texas, Califórnia, Novo México, Arizona, Utah e Nevada, após uma guerra entre os Estados Unidos e o México (1845-1848). Esse ideal de “dilatação das fronteiras” sustentava-se em parte na ideia do **Destino Manifesto**, segundo o qual Deus teria reservado um destino glorioso aos Estados Unidos.

A conquista da costa oeste deu aos Estados Unidos acesso direto aos cobiçados mercados da China e do Japão. A anexação da Flórida abriu caminho para o Golfo do México e o mar das Antilhas, pontos importantes para alcançar toda a América Latina.

A Guerra de Secessão

Ao mesmo tempo que o capitalismo se desenvolvia nos Estados Unidos, crescia a rivalidade econômica, social e política entre os estados do norte, onde predominavam as indústrias e o trabalho assalariado, e os do sul, nos quais prevalecia a atividade agrícola exportadora com uso de mão de obra escravizada.

Por volta de 1860, a escravidão sulista era um entrave para os nortistas, que precisavam expandir seus mercados: a população escrava não era compradora nem podia fazer parte do mercado interno. Para os sulistas, os escravos eram a base da economia latifundiária. Tarifas de proteção contra os produtos estrangeiros eram outro ponto de discórdia, pois favoreciam as indústrias do norte e prejudicavam a exportação dos produtos agrários do sul. Nas eleições de 1860, o debate sobre a escravidão foi a grande questão entre o candidato democrata Stephen Douglas, partidário do trabalho escravo, e o republicano nortista e antiescravista Abraham Lincoln. As eleições foram vencidas por Lincoln.

Leituras

O texto a seguir traz algumas observações sobre o antiescravismo de Lincoln, que era questionado por sulistas e nortistas.

Lincoln: o antiescravismo e a União

A maior parte dos sulistas ficou irritada com a eleição de Lincoln, visto por eles como um verdadeiro abolicionista. Já alguns nortistas o viam como conservador, na medida em que não defendia abertamente uma luta para terminar com o regime escravista, embora o condenasse como um grande erro da humanidade.

Seu discurso ambíguo e carregado de retórica foi capaz de administrar, por algum tempo, a forte pressão sofrida durante seu mandato. Afirmava, por exemplo, que a “raça branca” era sim superior. Dizia que não toleraria que algo fosse feito contra a escravidão nos territórios em que ela já existia, mas, ao mesmo tempo, que defenderia a todo custo os interesses da União, que invadiria estados que quisessem se separar e recolheria, da mesma forma, os direitos aduaneiros de importação nos estados que fossem a favor da secessão. O próprio Lincoln demonstrou suas expectativas ao afirmar que não esperava que a “casa” não caísse, mas que, ao menos, deixasse de ser dividida.

O presidente Abraham Lincoln fotografado por Matthew Brady, em 1864.

O presidente pode ser considerado um antiescravista, mas nunca um abolicionista aberto e declarado.

KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2008. p. 130-132.

Descontentes, os estados do sul separaram-se da União e formaram os **Estados Confederados da América**. Os estados do norte, porém, eram autossuficientes. Utilizando armas e navios construídos por eles mesmos, conseguiram derrotar as forças sulistas. O conflito, conhecido como **Guerra de Secessão** (1861-1865), mobilizou cerca de 2,5 milhões de homens. Mais de 600 mil pessoas morreram no confronto, que foi o mais sangrento do século XIX. A vitória dos nortistas consolidou sua supremacia; os estados do sul ficaram totalmente arrasados.

Em meio à guerra, Lincoln assinou um decreto que determinava a libertação dos escravos apenas nas áreas rebeldes. Somente em 1865, com a vitória nortista, foi aprovada uma emenda à Constituição proibindo a escravidão em todo o país. Outras duas emendas (de 1868 e 1870) determinaram importantes conquistas legais: a garantia de igual proteção das leis e dos processos judiciais para todos os cidadãos dos Estados Unidos e o direito de voto para todos, sem exceções motivadas por "raça, cor ou prévio estado de servidão" (Emenda XIV, Constituição dos Estados Unidos da América, 1870).

Na prática, porém, os 4,5 milhões de escravos libertos não alcançaram plenamente os mesmos direitos que o restante da população. A segregação social e política que motivaria constantes lutas e radicalizações foi mantida até meados do século XX.

Uma potência mundial emergente

O desenvolvimento industrial – que impulsionou a construção de ferrovias ligando o país de costa a costa – colocou os Estados Unidos entre as maiores potências do mundo. Ao fim de um século de expansão territorial, a nova potência passara de 16 estados em 1800 para 45 em 1900, com limites a leste e oeste definidos por dois oceanos.

A prosperidade tornou o país atrativo à imigração. Ao mesmo tempo, como você viu, a instabilidade política e econômica na Europa contribuía para que as populações desejassem encontrar oportunidades de vida em outros continentes. Esses fatores resultaram em um grande crescimento demográfico: a população dos Estados Unidos passou de pouco mais de 30 milhões de habitantes, em 1865, para mais de 90 milhões em 1914. Curiosamente, também houve um fluxo de estadunidenses em direção ao Brasil por causa da Guerra de Secessão e de seus efeitos nos Estados Unidos. A maioria desses imigrantes se fixou nas cidades de Santa Bárbara D'Oeste, Americana e Piracicaba, localizadas no interior de São Paulo, e tornaram-se pequenos proprietários de terras.

A consolidação do capitalismo após a Guerra de Secessão favoreceu também o expansionismo imperialista norte-americano para o restante do continente e para a Ásia. No final do século XIX, o país anexou o Havaí e derrotou a Espanha na Guerra Hispano-Americana, conquistando territórios no Pacífico (Filipinas e Guam) e no Caribe (Porto Rico). Esse confronto atendeu aos interesses norte-americanos sobre o açúcar e o tabaco de Cuba.

A Doutrina Monroe e a teoria do Destino Manifesto serviram de base ideológica para que os Estados Unidos assumissem a tutela sobre toda a América, especialmente a América Central. Adaptados pelo presidente Theodore Roosevelt (1901-1909), os fundamentos da Doutrina Monroe tornaram-se conhecidos como **Corolário Roosevelt** e foram utilizados para justificar intervenções em países do continente, como se os Estados Unidos fossem os "salvadores da América". Era a política do ***Big Stick*** ('grande porrete'), sintetizada na frase de Roosevelt: "Devemos falar macio, mas carregar um grande porrete". Entre as várias intervenções norte-americanas na América Latina, desde o final do século XIX até as últimas décadas do século XX, destacaram-se as efetuadas em Cuba, no Panamá e na Nicarágua.

A política do *Big Stick* foi definida por Roosevelt em sua mensagem presidencial ao Congresso em 1904:

> Se uma nação demonstra que sabe como agir com adequada eficiência e decência em assuntos políticos e sociais, se mantiver a ordem e respeitar suas obrigações, não precisará temer uma interferência norte-americana. A injustiça crônica ou a impotência que resultam de um afrouxamento geral das regras de uma sociedade civilizada podem exigir, afinal de contas, na América ou em outro continente, a intervenção de uma nação civilizada – e, no hemisfério ocidental, a adesão dos Estados Unidos à Doutrina Monroe poderá vir a forçar os Estados Unidos, embora contra a sua vontade, em casos flagrantes de injustiça ou de impotência, a exercer um poder de polícia internacional.
>
> Disponível em: <www.ourdocuments.gov/doc.php?flash=old&doc=56>. Acesso em: 30 out. 2015. (Tradução dos autores).

Dialogando com a Biologia

Ciência em transformação

O século XIX foi marcado pela ampliação do pensamento científico e pelo desenvolvimento e surgimento de novas ideias em diversas áreas do conhecimento, como a Química, a Física, a Matemática, a Medicina e a Biologia. O uso industrial de petróleo e carvão mineral, entre outras novas fontes de energia, também estimularam uma série de transformações tecnológicas.

Inúmeras descobertas científicas surgiram no século XIX. Vamos conhecer algumas delas?

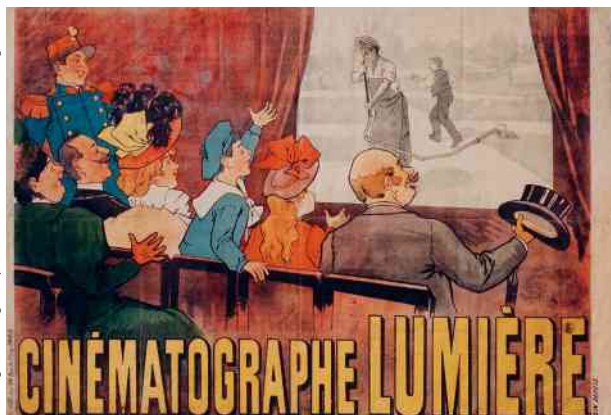
Alessando Volta (1745-1827) inventou a bateria em 1800. Michael Faraday (1791-1867) criou o motor elétrico em 1823 e, nas décadas seguintes, uma série de invenções possibilitou o uso da energia elétrica na iluminação pública.

Os estudos das células e dos tecidos orgânicos se aprofundaram graças ao avanço de equipamentos de investigação, como o microscópio. Em 1860, Louis Pasteur (1822-1895), um químico francês, desenvolveu estudos que ajudaram a comprovar que doenças infecciosas são provocadas por microrganismos. Essa descoberta contribuiu para o avanço da Medicina, reduzindo a incidência de doenças provocadas pela falta de higiene pessoal em intervenções cirúrgicas. Os estudos de Pasteur também colaboraram para o desenvolvimento do estudo das vacinas e da imunização.

Na Física, os conceitos tradicionais de espaço, tempo e matéria foram reinventados graças a uma série de experiências e novas teorias. Os tubos de raios catódicos (usados posteriormente em lâmpadas e televisões) e o raio X foram criados, e a radioatividade e o elétron foram descobertos.

No início do século XIX, os primeiros fogões a gás para uso doméstico foram aperfeiçoados. O capitão britânico George Manby (1765-1854) criou, em 1816, o extintor de incêndio. Diversas experiências com magnetismo levaram à criação da corrente elétrica. Em 1826, o francês Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833) criou um processo químico que permitiu a invenção da fotografia.

Outros exemplos de invenções criadas no século XIX são: o revólver, a metralhadora, o cortador de grama, a lâmpada incandescente, a caneta-tinteiro, o éter analgésico, o barômetro, a máquina de escrever, a seringa hipodérmica, a montanha-russa, o papel higiênico, o telefone, a motocicleta, o automóvel, a escada rolante, o secador de cabelo, a garrafa térmica e o cinema.

Bridgeman Images/Keystone Brasil/Mondadori Portfolio/Giorgio Lotti.

Plateia de uma das primeiras apresentações cinematográficas. Na parte inferior lê-se: Cinematógrafo Lumière. Cartaz promocional elaborado por Marcellin Auzolle, em 1896.

Charles Darwin e a origem das espécies

O inglês Charles Darwin (1809-1882) não demonstrou grande interesse pelos estudos durante a juventude. No entanto, em 1831, por intermédio de um professor, Darwin integrou uma missão de investigação que iria atravessar o mundo a bordo de um veleiro,

Atividades

- Organize um grupo de trabalho com cinco ou seis colegas para apresentar uma pesquisa sobre Charles Darwin e *A origem das espécies*, a partir dos seguintes procedimentos:

1. Pesquisem em livros e na internet sobre Darwin e seu livro. A pesquisa de vocês deve abranger seis temas:

a) a biografia do autor;

b) seu método de pesquisa;

c) as descobertas apresentadas no livro;

d) as repercussões do livro na época da sua publicação;

e) a importância do livro atualmente;

f) as novas descobertas científicas baseadas nas descobertas de Darwin.

chamado *Beagle*. A viagem durou cinco anos e mudou para sempre sua vida e os rumos das ciências naturais. Durante a viagem, Darwin passou a estudar profundamente as semelhanças e diferenças entre os animais de diversas ilhas e continentes, em especial, quando aportou no arquipélago de Galápagos, localizado na América do Sul.

De volta à Inglaterra, Darwin passou a analisar e classificar os exemplares coletados ao longo da viagem. Utilizando-se de um método hipotético-dedutivo, ele chegou a uma das mais revolucionárias descobertas sobre a origem da vida. Em 1859, ele publicou o livro *Sobre a origem das espécies através da seleção natural ou a preservação das raças favorecidas na luta pela vida*, também conhecido como *A origem das espécies*.

Neste livro, um dos mais importantes da história da Biologia, Darwin defendeu a tese de que indivíduos de uma mesma espécie disputam entre si pela sobrevivência e que os indivíduos mais bem adaptados têm mais condições de vencer essa competição e deixar um número maior de descendentes.

Darwin construiu, assim, uma nova teoria, denominada **evolucionista**. Segundo ela, os seres vivos do planeta não eram imutáveis, como defendia a concepção cristã, mas estavam em constante transformação. Assim, ele pôde provar que espécies atuais de plantas ou animais descendiam de outras, já extintas pela própria seleção natural que impedia a continuidade de espécies incapazes de se adaptar à dinâmica do meio ambiente.

The Granger Collection/Fotoarena.

O veleiro *Beagle* ancorado na Austrália. Aquarela pintada por Owen Stanley, em 1831.

Everett Historical/Shutterstock.

Retrato de Charles Darwin, em fotografia de cerca 1880.

Ao aplicar essa teoria à espécie humana, Darwin chegou à conclusão de que o ser humano atual descendia de outras espécies de hominídeos e que havia um antepassado comum entre nós e os macacos. Essa ideia provocou um imenso abalo nas concepções religiosas, que eram aceitas e difundidas inclusive nos meios intelectuais.

A origem das espécies provocou intensa polêmica, dividindo a comunidade científica britânica e internacional. Darwin era atacado por inúmeros religiosos e defendido pelos naturalistas. Ele continuou suas pesquisas e publicações, mas raramente defendia suas ideias em público.

Reprodução/University College London Digital Collections.

Caricatura de Darwin, representado como um macaco, publicada na revista satírica *The Hornet*, na edição de 22 de março de 1871. Essa imagem demonstra o alcance das polêmicas e das críticas em torno do trabalho de Darwin.

2. Durante a pesquisa, anotem os *sites*, livros e textos pesquisados e imagens sobre o assunto: podem ser trechos do livro, comentários críticos à Darwin, desenhos e ilustrações dos animais e plantas, caricaturas sobre Darwin, reprodução das capas do livro, etc. Essas imagens serão utilizadas na apresentação da pesquisa para o restante da turma.

3. Com a orientação do professor, cada grupo deverá se aprofundar em apenas um dos seis temas, entregando para os outros grupos o material relacionado aos demais temas. Desse modo, um grupo será responsável por apresentar a biografia do autor, outro apresentará o método de pesquisa, e assim por diante.

4. Cada grupo vai organizar uma apresentação oral e na forma de painel para a classe ou para toda a escola, conforme indicação do professor.

Atividades

Retome

1. Muitos autores dão o nome de Segunda Revolução Industrial ao conjunto de transformações ocorridas no século XIX. Caracterize esse período, explicando em que área essas transformações ocorreram.

2. Durante o período conhecido como Era Vitoriana (1837-1901), na Inglaterra, as condições de trabalho dos operários passaram por mudanças.

   a) Indique que mudanças foram vistas nas condições de trabalho e que ações, organizadas pelos próprios operários, levaram a essas transformações.

   b) De acordo com a interpretação feita pela historiadora Catherine Hall no boxe *Leituras* da página 217, o que foi acontecendo com a condição das mulheres trabalhadoras ao longo do século XIX, na Inglaterra?

3. A Comuna de Paris, proclamada em março de 1871, teve duração curta: 72 dias. Que características dessa breve forma de administração municipal mostram que ela foi uma experiência de autogestão democrática?

4. Por que é possível dizer que, em meados do século XIX, os estados do norte e os do sul dos Estados Unidos eram rivais? Relacione aspectos dessa rivalidade à Guerra de Secessão, ocorrida entre 1861 e 1865.

Pratique

5. O artista francês Eugène Delacroix produziu a tela *A Liberdade guiando o povo*, que você observou na página 218 deste capítulo. Para fazer uma análise a respeito dessa obra, observe-a novamente, leia os textos a seguir e faça o que se pede.

Texto 1

[Eugène Delacroix] não tinha paciência para conversar a respeito de gregos e romanos [...]. Acreditava que, em pintura, a cor era muito mais importante do que o desenho, e a imaginação mais que o saber.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999. p. 505-506.

Texto 2

O século XIX foi agitado por fortes mudanças sociais, políticas e culturais [...]. Do mesmo modo, a atividade artística tornou-se mais complexa. [...] de modo geral, podemos afirmar que a característica mais marcante do Romantismo [nas artes plásticas] é a valorização dos sentimentos e da imaginação como princípios da criação artística.

Ao lado dessas características mais gerais, outros valores compuseram a estética romântica, tais como o sentimento do presente, o nacionalismo e a valorização da natureza.

PROENÇA, Graça. *História da arte*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 175.

   a) Com base nas informações do texto 2, você diria que a obra *A Liberdade guiando o povo* faz parte do movimento artístico denominado Romantismo? Por quê? Justifique sua resposta com elementos visuais da imagem.

   b) Por que o autor do texto 1 afirma que Eugène Delacroix "não tinha paciência para conversar a respeito de gregos e romanos". Ao responder, lembre-se de outros estudos sobre movimentos artísticos que você já viu neste volume e tente compreender: o que será que significa, para a arte, pensar em "gregos e romanos"?

6. A Escola do Rio Hudson foi um movimento artístico estadunidense. Seu período de maior produção foi entre 1825 e 1880. Os artistas que faziam parte desse movimento eram, em parte, ligados às ideias do Romantismo. Leia o texto e observe a imagem na próxima página.

Surgem nesta época [século XIX], no Leste, os primeiros paisagistas norte-americanos, os da chamada "Escola do Rio Hudson". Estes pintores representaram de forma impressionante o **wilderness** da jovem nação. Naquelas telas, o *wilderness* norte-americano foi apresentado como a singularidade norte-americana, diferente da decadente Inglaterra. Eles construíram uma arte nacionalista e constitutiva da identidade. [...]

De qualquer forma, importava mais a Geografia que a História. Richard Hofstader, com muita propriedade, afirmou que "o tempo é a dimensão da História, mas a dimensão básica da imaginação norte-americana é o espaço. Os norte-americanos tratam de compensar o sentido de tempo de que careciam, por meio de um sentido amplo de espaço [...]."

JUNQUEIRA, Mary A. Representações políticas do território latino-americano na Revista *Seleções*. *Revista Brasileira de História*. vol. 21, n. 42. São Paulo, 2001. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000300004>. Acesso em: 24 mar. 2016.

wilderness: Segundo a historiadora Mary A. Junqueira, a ideia de *wilderness* é um dos elementos básicos da construção da identidade e do nacionalismo dos Estados Unidos. A palavra é de difícil tradução: pode significar "região selvagem" de modo geral, mas, para os Estados Unidos, no século XIX, seu significado se renova, passando a caracterizar um lugar amplo, de proporções gigantescas, em que se faz uma contemplação, um encontro com o divino.

Reprodução/Smithsonian American Art Museum, Washington, D.C., EUA.

Entre as montanhas da serra Nevada, 1868. Obra do artista Albert Bierstadt, que integrava a Escola do Rio Hudson. A serra Nevada é uma cordilheira situada no estado da Califórnia, com um pequeno trecho se estendendo pelo estado de Nevada.

Agora, faça o que se pede:

a) Repare nos detalhes, na proporção entre os animais e a paisagem, nas luzes e cores e explique que sensações essa imagem causa em você.

b) Você concorda com as ideias da historiadora Mary A. Junqueira, que considera que uma obra como esta, exemplo da produção artística da Escola do Rio Hudson, pode ser associada à construção da identidade e do nacionalismo estadunidense? Por quê?

Analise uma fonte primária

7. Entre 1837 e 1901 o Reino Unido foi governando pela rainha Vitória. A revista *Punch* era uma das várias publicações que circulavam naquele período. Essa revista semanal de humor e sátira foi fundada em 1841 e funcionou até 1992. Reabriu em 1996 e, em 2002, a publicação novamente foi fechada. De enorme influência no século XIX, a *Punch* publicava cartuns que faziam muito sucesso entre os britânicos. Observe um desses cartuns. Depois, faça o que se pede.

Granger/Fotoarena

Cartum da revista *Punch* publicado em 1876. Na legenda, na parte inferior, lê-se: "Fotografando o primeiro filho".

a) A seção *Dialogando com as Ciências* deste capítulo (página 226) nos informa sobre diversas invenções que surgiram ao longo do século XIX. A quais daquelas invenções esse cartum faz referência? Por sua vez, aquelas numerosas invenções fazem parte de qual contexto histórico? Explique.

b) Explique o humor contido no cartum e sua relação com a presença das tecnologias surgidas no século XIX na vida das pessoas comuns.

c) Ao longo de sua vida escolar, você, com certeza, já observou diversas charges. Na seção *Atividades* do Capítulo 12 deste volume (página 181), por exemplo, há uma charge produzida por um artista inglês em 1813. É muito comum que artistas e estudiosos da arte tracem diferenças entre **charge** e **cartum**. Ao observar o cartum desta atividade e a charge do Capítulo 12, estabeleça algumas diferenças entre esses estilos. Se necessário, converse sobre esse assunto com o professor de Língua Portuguesa.

Articule passado e presente

8. Especialização do trabalho, linhas de montagem, esteiras rolantes, fordismo: todas essas formas de produção surgiram no século XIX. Observe a tirinha e reflita mais sobre esse tema.

André Dahmer/Acervo do artista

- Considerando os conhecimentos que você adquiriu neste capítulo, comente o humor contido na tirinha. Em sua sua resposta, explique em que consistem a "tecnologia do século XXI" e a "ideologia do século XIX", citadas no último quadrinho. Explique, também, por que o autor da tirinha traçou uma relação entre esses dois elementos.

CAPÍTULO 17 A construção do Estado brasileiro

Ives Padilha/Coofiav/Folhapress

Comemorações pela independência organizadas em Salvador (BA), em 2 de julho de 2014. Essa festa cívica conta com cortejo, desfile com as imagens da Cabocla (na foto) e do Caboclo, símbolos da data, além de palestras e cerimônias com autoridades do Estado.

Todos os anos, no dia 2 de julho, a população da Bahia comemora a independência do Brasil. Para os habitantes daquele estado, a independência aconteceu em 2 de julho de 1823. Mas por quê? Afinal, a independência política formal do Brasil ocorreu no dia 7 de setembro de 1822, não é mesmo?

A Bahia é um dos exemplos a serem citados quando pensamos na montagem do Estado nacional após 1822 e nos conflitos envolvendo a consolidação da independência. Naquele período da história do Brasil, diferentes projetos de país foram pensados. Será possível pensar em outros projetos para o Brasil da atualidade?

1 Projetos para o Brasil

A construção do Estado nacional brasileiro estendeu-se pelo século XIX, após ter sido iniciado sob o governo do imperador dom Pedro I. Esse processo resultou de um projeto político vencedor, uma composição entre uma fração da monarquia portuguesa, associada aos proprietários rurais e aos grandes comerciantes brasileiros. Entretanto, o arranjo logo começou a manifestar divergências.

Além disso, outros projetos políticos, que não haviam sido contemplados na independência, também vieram à tona. Enquanto os grandes proprietários rurais procuravam criar mecanismos políticos que garantissem sua perpetuação no poder, no lado oposto estava boa parte da população, que continuava excluída do Estado "nacional" monárquico brasileiro.

Compreender essa montagem é entender os mecanismos políticos de concentração de poder criados pelas elites. Possibilita também uma reflexão sobre o nosso tempo, especialmente quanto aos projetos para o Brasil dos nossos dias.

Reprodução/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro

Um funcionário a passeio com sua família, gravura de Jean-Baptiste Debret, 1839.

2 A montagem do Estado nacional (1822-1831)

O Primeiro Reinado teve início com a proclamação da independência, garantindo ao Brasil autonomia política.

Diferentemente do que ocorreu em outras ex-colônias americanas, que após longas lutas pela independência adotaram o regime republicano, no Brasil foi instituído o regime monárquico. A ordem socioeconômica não sofreu alteração, nem mesmo em suas estruturas predominantemente coloniais – como o escravismo, o latifúndio e o domínio político da aristocracia. É preciso destacar que o processo de emancipação política e de construção do Estado Imperial não foi pacífico e não envolveu um único projeto político, ao contrário do que algumas correntes da historiografia sustentaram durante certo tempo.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Onde e quando

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

Museu Paulista, São Paulo/Palácio do Itamaraty, Brasília

Coroação de dom Pedro I como primeiro imperador do Brasil, em 1822, representada em pintura de Jean-Baptiste Debret, 1828.

Para garantir a independência, dom Pedro I expulsou as tropas portuguesas que se opunham à separação entre Brasil e Portugal e arrecadou impostos para reorganizar as milícias, comprar navios e contratar militares britânicos e franceses para lutar contra as forças metropolitanas. Para todos esses feitos, o imperador contou com o apoio das elites formadas principalmente por altos funcionários públicos e membros da aristocracia rural.

Depois das províncias do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, de Santa Catarina e Rio Grande do Sul aderirem à independência com dom Pedro, seguiram-se as demais. Nas províncias do Norte, na Bahia e na Cisplatina encontravam-se as maiores resistências, mira de combates e represálias que ficaram conhecidas como guerras de independência.

No Pará, por exemplo, um dos militares contratados, o oficial inglês John Pascoe Grenfell (1800-1869), subordinado a Thomas Cochrane (1775-1860), comandou a repressão local em 1823. Depois de controlada a província e da prisão de 254 civis e soldados, tidos como partidários de Lisboa, Grenfell encarcerou-os no porão de um navio, levando quase todos à morte por asfixia – o evento ficou conhecido como **tragédia do brigue *Palhaço***, nome da embarcação.

O reconhecimento da independência

O governo dos Estados Unidos foi o primeiro a reconhecer a independência do Brasil, em 1824. O governo da Inglaterra atuou como mediador entre o Brasil e as Cortes portuguesas, que só reconheceram a independência em agosto de 1825. Os ingleses emprestaram ao Brasil cerca de 2 milhões de libras esterlinas para o pagamento da indenização exigida por Portugal, embora o dinheiro não tenha saído de Londres, já que os ingleses logo cobraram de Portugal uma dívida no mesmo valor.

A ação mediadora do reino britânico permitiu-lhe reafirmar com o governo brasileiro, em 1827, os tratados de 1810. Assim, os produtos britânicos importados pelo Brasil continuaram com tarifas **aduaneiras** reduzidas. Depois da Inglaterra outros governos da Europa e da América Latina reconheceram a independência do Brasil.

O baixo preço das mercadorias que ingressavam no Brasil desestimulava o desenvolvimento da produção industrial interna, provocando um crescente déficit no comércio internacional do país.

Essa situação fez com que o governo brasileiro recorresse a frequentes empréstimos, endividando-se cada vez mais e aumentando sua dependência econômica com a Inglaterra. Consolidava-se, assim, uma divisão das funções econômicas: o Brasil abastecia o mercado internacional de produtos primários e permanecia dependente do núcleo econômico capitalista, liderado pela Inglaterra.

Brigue: veleiro de guerra, comum no século XIX.
Aduaneiro: referente à taxação alfandegária.

A organização política do Estado brasileiro

A organização do novo Estado coube a 90 deputados pertencentes à aristocracia (grandes proprietários, membros da Igreja, juristas), reunidos em maio de 1823, em Assembleia Constituinte. A maioria deles defendia o estabelecimento de uma monarquia constitucional que garantisse os direitos individuais e limitasse os poderes do imperador. Não desejavam, contudo, promover alterações estruturais que afetassem o domínio aristocrático-escravista ou que dessem origem a um regime amplamente democrático.

Projetos elitistas

Após o processo de independência, o projeto de criação de uma Constituição para o novo país começou a ser realizado. Dois projetos de Constituição foram elaborados em 1823 e 1824. Ao examiná-los, será que é possível encontrar características que os marcavam como sendo projetos elitistas?

Constituição da mandioca

Em 1823, o deputado Antônio Carlos de Andrada, irmão de José Bonifácio, apresentou à Assembleia um projeto de Constituição, que foi apelidado de **Constituição da mandioca**.

O projeto previa a instituição do voto censitário, pelo qual o eleitor teria de comprovar renda elevada, segundo a quantidade de terras e escravos. Somente votavam os eleitores com renda superior ou equivalente a 150 alqueires de mandioca. Como somente uma pequena elite detinha terras e escravos, esse projeto impedia a participação política da grande maioria da população brasileira.

No projeto da Constituição da mandioca, o Poder Legislativo (deputados e senadores) seria soberano. O Poder Executivo (do imperador) e as Forças Armadas estariam subordinados ao Poder Legislativo.

Ao propor a limitação do poder do imperador, ficava claro que essa elite tinha um projeto próprio de país, diferente do projeto de dom Pedro e dos que o apoiavam. Dom Pedro I vendo seu poder limitado por essa proposta, dissolveu a Assembleia Constituinte e, em novembro de 1823, ordenou a prisão e o exílio dos irmãos Andrada.

A Constituição de 1824: um projeto monárquico

Após dissolver a Assembleia, dom Pedro I nomeou um Conselho de Estado, formado por seis ministros e quatro personalidades políticas de sua confiança, brasileiros natos e juristas, para ajudá-lo a redigir a Constituição. Esta ficou pronta em março de 1824 e foi **outorgada**. Entre outras determinações, estabelecia a monarquia hereditária, oficializava a religião católica, subordinava a Igreja ao controle do Estado além de propor uma divisão político-administrativa do território em províncias, sendo cada uma governada por presidentes nomeados pelo próprio imperador.

O voto era censitário. Eleitores ou candidatos deveriam comprovar determinada renda mínima anual, que variava conforme a categoria de eleitor e também para ser elegível a diferentes cargos: os eleitores de paróquia escolheriam os eleitores de província, responsáveis pela escolha dos deputados e senadores numa segunda eleição.

Considerando cidadãos todos os homens livres nascidos no Brasil ou naturalizados brasileiros, com igual acesso aos direitos civis, a Constituição de 1824 firmava diferenças quanto aos direitos políticos. Os cidadãos foram classificados em três grupos: os cidadãos passivos não alcançavam a renda suficiente para ter direitos políticos; os cidadãos ativos votantes tinham renda suficiente para votar, mas não para se candidatar; e os cidadãos ativos eleitores elegíveis tinham renda suficiente para votar e serem eleitos.

A Constituição estabelecia a separação do poder político em quatro ramos:

- Poder **Executivo** (imperador e ministros de Estado, responsáveis pela execução das leis);
- Poder **Legislativo** (Câmara de Deputados e Senado, encarregados da elaboração das leis);
- Poder **Judiciário** (juízes e tribunais, que zelariam pelo cumprimento das leis e julgamento dos infratores);
- Poder **Moderador** (atribuição exclusiva do imperador, que regularia os demais poderes), combinando o constitucionalismo a mecanismos centralizadores.

Outorgar: dar, conceder. Uma lei outorgada é de autoria exclusiva do chefe do Executivo.

Confederação do Equador: um outro projeto de país

A Constituição de 1824 restringia ou impedia a participação política dos grupos sociais menos favorecidos, mantendo a essência elitista da "Constituição da mandioca", mas diferenciando-se pela inclusão do Poder Moderador, exercido por dom Pedro I.

O fechamento da Assembleia Constituinte e a imposição da Constituição de 1824 pelo imperador provocaram protestos em várias províncias, especialmente no Nordeste. Além disso, crises como a do açúcar e do algodão, relacionadas à concorrência estrangeira, e os crescentes impostos determinados pelo governo central geraram descontentamento na população.

Em Pernambuco, a população rebelou-se quando dom Pedro I nomeou um novo presidente para a província. Os ideais republicanos da Revolução de 1817 ainda estavam vivos na memória dos pernambucanos; além disso, esse regime de governo estava sendo adotado em toda a América. Sob o comando do governador deposto, Manuel de Carvalho Paes de Andrade (c. 1774-1855), o movimento de caráter separatista, republicano e popular, espalhou-se pelo Nordeste, obtendo a adesão do Rio Grande do Norte, do Ceará, da Paraíba, de Alagoas e de Sergipe. Em outras províncias, como Piauí e Pará, também ocorreram manifestações de apoio.

As províncias rebeldes formaram a **Confederação do Equador**. Os revoltosos decidiram extinguir o tráfico negreiro e convocar o recrutamento geral para enfrentar as tropas monárquicas.

Além de Paes de Andrade, os principais líderes do movimento foram Joaquim do Amor Divino Rabelo, mais conhecido como Frei Caneca (1779-1825), divulgador dos ideais republicanos em seu jornal, e Cipriano Barata (1762-1838), veterano das insurreições de 1798, na Bahia, e 1817, em Pernambuco, editor de vários jornais do Nordeste. Um dos participantes, o major Emiliano Felipe Benício Mundurucu, redigiu um manifesto por uma revolução de caráter radical, como a haitiana, atemorizando aliados e inimigos da Confederação.

Para dominar os rebelados, dom Pedro I contou com empréstimos feitos na Inglaterra. Os revoltosos foram brutalmente reprimidos, sofrendo ataques por terra e por mar. Uma vez vencidos, 16 de seus líderes foram condenados à morte. A pena de enforcamento de Frei Caneca teve de ser mudada para a de fuzilamento, pois os responsáveis pela execução da sentença, mesmo sob ameaças, recusaram-se a enforcar o frade carmelita.

De vencedor a vencido: a abdicação de dom Pedro I

Os elevados gastos com a organização do Estado e a inexistência de uma significativa fonte nacional de recursos levaram dom Pedro I a autorizar sucessivas emissões de dinheiro, desvalorizando a moeda circulante e produzindo crescente inflação. Em 1829, devido a essa situação, foi decretada a falência do primeiro Banco do Brasil.

A alta inflacionária barateava os produtos de exportação, ao mesmo tempo que encarecia as importações. Essa situação aumentou a hostilidade contra os comerciantes portugueses, que controlavam boa parte do varejo e usufruíam de privilégios.

Sem um poder Legislativo até 1826, o governo autoritário de dom Pedro I passou a descontentar a elite agrária e os grupos urbanos, desgastando as relações políticas entre eles. Muitos jornalistas, como Líbero Badaró e Evaristo da Veiga, passaram a criticar a atuação do imperador. Em seus artigos, os jornalistas opunham-se ao autoritarismo imperial e, especialmente depois do episódio da Confederação do Equador, acusavam o imperador de antibrasileiro, questionando sua aproximação com os portugueses. Em contrapartida, o governo passou a proteger um periódico – *Gazeta do Brasil* –, no qual eram publicados textos de autoria do imperador por meio dos quais criticava os deputados opositores e reafirmava que seu poder sobrepunha-se ao da Assembleia Geral (Câmara e Senado). A *Gazeta* é considerada o primeiro jornal subvencionado (com concessão de dinheiro ou de vantagens pelo governo) na história da imprensa brasileira.

Confederação do Equador, confronto entre tropas rebeldes e forças legalistas na Batalha dos Afogados, Recife, 1824, por Leandro Martins.

Duas situações agravaram a animosidade contra o imperador: a Guerra da Cisplatina e a Guerra de Sucessão portuguesa.

A Província Cisplatina, anexada ao Brasil por dom João VI, iniciou sua guerra de independência em 1825, contando com o apoio da Argentina, que desejava incorporá-la a seu território. Os gastos com o conflito e as sucessivas derrotas das forças brasileiras fizeram com que o governo imperial pedisse novos empréstimos aos bancos ingleses. Consequentemente, houve um aumento da dívida externa, fragilizando a economia nacional. Em 1828, a Cisplatina obteve sua independência política, constituindo a República Oriental do Uruguai.

Após a morte do rei dom João VI em Portugal, em 1826, a possibilidade de ascensão de dom Pedro I ao trono lusitano reacendeu nos brasileiros o temor da recolonização. O imperador passou a ser pressionado para abdicar da Coroa portuguesa em favor de sua filha Maria da Glória (1819-1853), de 7 anos de idade. Até sua maioridade, ela seria substituída por um regente, seu tio dom Miguel I (1802-1866). Entretanto, dom Miguel proclamou-se rei de Portugal. Dom Pedro I reagiu, iniciando uma guerra contra o irmão para garantir a Coroa à filha. A organização e financiamento de tropas para o conflito prejudicou os cofres brasileiros.

Além das despesas de guerra, o recrutamento forçado de soldados provocou insatisfação e revolta na população mais pobre, que ansiava por melhores condições de vida. Enquanto isso, os enfrentamentos políticos no Brasil acirravam-se. Numa resposta violenta às críticas feitas ao imperador, seus aliados políticos assassinaram, em 1830, em São Paulo, o jornalista liberal Líbero Badaró. Após esse episódio, manifestações contrárias ao despotismo imperial agitaram as províncias. Em Ouro Preto, Minas Gerais, o imperador foi recebido com faixas negras em sinal de luto pelo jornalista assassinado.

Na volta ao Rio de Janeiro, dom Pedro foi recebido com manifestações de apoio e desagravo organizadas por seus partidários, portugueses em sua maioria. Em 13 de março de 1831, os opositores do imperador saíram às ruas e entraram em confronto com seus partidários, que lhes atiravam garrafas e cacos de vidro; o incidente ficou conhecido como **Noite das Garrafadas**.

Para tentar se reconciliar com os brasileiros, dom Pedro I nomeou um ministério liberal, mas era tarde demais. Em seguida, destituiu o ministério e o substituiu por outro, de tendência centralizadora. Com o apoio das tropas do exército e da crescente movimentação popular, as pressões cresceram contra o imperador. Em 7 de abril de 1831, dom Pedro I viu-se obrigado a abdicar do trono brasileiro em favor de seu filho dom Pedro de Alcântara, então com 5 anos de idade.

Dom Pedro embarcou para Portugal, onde enfrentou e venceu seu irmão dom Miguel, tornando-se o novo monarca português com o título de dom Pedro IV. Em 1834, abdicou novamente do trono português em favor de sua filha, Maria da Glória, que passou a ser chamada Maria II.

A volta de dom Pedro a Portugal afastava definitivamente a ameaça de recolonização que assombrava o país, consolidando a independência brasileira. Ao mesmo tempo, tinha início um período de transição política no qual se concretizou a hegemonia da elite agrária, comercial e burocrática, apesar de inúmeras manifestações contrárias.

No Brasil, como dom Pedro de Alcântara era menor de idade, decidiu-se que, em obediência à Constituição de 1824, o governo seria exercido por uma regência.

Abdicação de dom Pedro I, pintura de Aurélio Figueiredo, do século XIX. Sentado junto à mãe, vê-se o menino dom Pedro de Alcântara. O futuro imperador ficaria sob os cuidados de José Bonifácio até alcançar a maioridade.

3 Período regencial (1831-1840)

O período compreendido entre 1831 e 1840 é considerado por alguns historiadores como um dos mais agitados da história brasileira. Após a abdicação de dom Pedro I em favor de seu filho, determinou-se a escolha de uma regência para governar o país. Segundo a Constituição, a eleição dos regentes deveria ser feita pela Assembleia Geral que, naquele momento, estava em recesso, com boa parte dos parlamentares ausentes da capital, o Rio de Janeiro.

Com alistamento obrigatório para todos os cidadãos com direito de voto nos municípios, a Guarda Nacional tinha caráter elitista e atuava localmente. Seus membros eram dispensados de servir o exército, o que reduzia o efetivo militar.

Para contornar a situação, os deputados que estavam no Rio de Janeiro decidiram escolher uma regência provisória, até que os demais parlamentares retornassem e a eleição pudesse, enfim, ser realizada.

A **Regência Trina Provisória**, formada por dois senadores e o brigadeiro Francisco de Lima e Silva, readmitiu o "ministério dos brasileiros", demitido por dom Pedro I, e convocou eleições para escolher uma regência permanente. Em maio de 1831, a **Regência Trina Permanente** foi eleita por deputados e senadores reunidos na Assembleia Geral. Diogo Antônio Feijó foi indicado para o Ministério da Justiça, tornando-se responsável por manter a ordem no país, reprimindo as crescentes rebeliões. Criou, logo no início do mandato, a **Guarda Nacional**, milícia formada por cidadãos ativos (brasileiros livres com posses), que passou a ser o principal instrumento do governo para reprimir levantes populares.

A concepção dessa organização paramilitar dos "cidadãos armados" ocorreu já no Primeiro Reinado, mas só se efetivou com a lei de 18 de agosto de 1831. Segundo o regulamento, seria composta por todos os brasileiros entre 21 e 60 anos, desde que fossem "cidadãos ativos" (eleitores e elegíveis). Dessa forma, estava excluída a maioria esmagadora da população. A Guarda Nacional só foi extinta em 1922.

O comando dessa milícia em cada município cabia a um **coronel**, patente geralmente vendida pelo governo a grandes fazendeiros ou comerciantes. Ao garantir, localmente, a ordem e os poderes existentes, eles assumiam papéis reservados ao Estado, ao mesmo tempo que defendiam seus interesses pessoais.

Durante o período regencial, as elites buscavam preservar seus interesses e divergiam entre si sobre como o Brasil deveria ser governado. Isso originou três grupos políticos:

Grupo	O que pretendia	Características
Restaurador ou caramuru	Defendia a volta de dom Pedro I ao Brasil. Contrário a reformas socioeconômicas, era favorável à centralização monárquica.	Liderado por José Bonifácio, o grupo era formado por comerciantes portugueses, militares conservadores e altos funcionários públicos. Contava com o jornal *O Caramuru* como veículo de divulgação de suas ideias.
Liberal moderado ou chimango	Defendia a ordem vigente, baseada na monarquia e na escravidão, fontes dos privilégios de seus membros. Opunha-se à volta do ex-imperador e defendia o governo centralizado no Rio de Janeiro.	O grupo era formado por membros da aristocracia rural que atuavam no governo regencial. Seus principais líderes eram o padre Feijó, o jornalista Evaristo da Veiga e o político Bernardo Pereira de Vasconcelos.
Liberal exaltado	Era o grupo de tendência mais radical no cenário político governamental brasileiro. Defendia a autonomia das províncias e a descentralização do poder imperial.	Composto por proprietários rurais, membros das classes médias urbanas e militares. Os integrantes mais radicais do grupo eram favoráveis ao fim da monarquia e à instauração da República, destacando-se entre seus líderes o major do exército Miguel Frias e o jornalista Cipriano Barata. Suas propostas de mudança eram bem recebidas pelos setores menos favorecidos da sociedade.

Enquanto as elites se dividiam, em diversos setores da população cresciam as pressões por mudanças, revelando que, por baixo dos acordos que permitiram a continuidade do Império após a abdicação, outros projetos para o Brasil continuavam ativos. Em 1834 o governo promulgou o **Ato Adicional**, que estabelecia alterações na Carta outorgada de 1824. Esse ato procurava conciliar as tendências políticas dos moderados e dos exaltados. Criava as Assembleias Legislativas Provinciais e substituía a Regência Trina pela Regência Una, que deveria ser eleita pelos "eleitores de província". Além disso, suspendia o Poder Moderador até a maioridade do novo imperador.

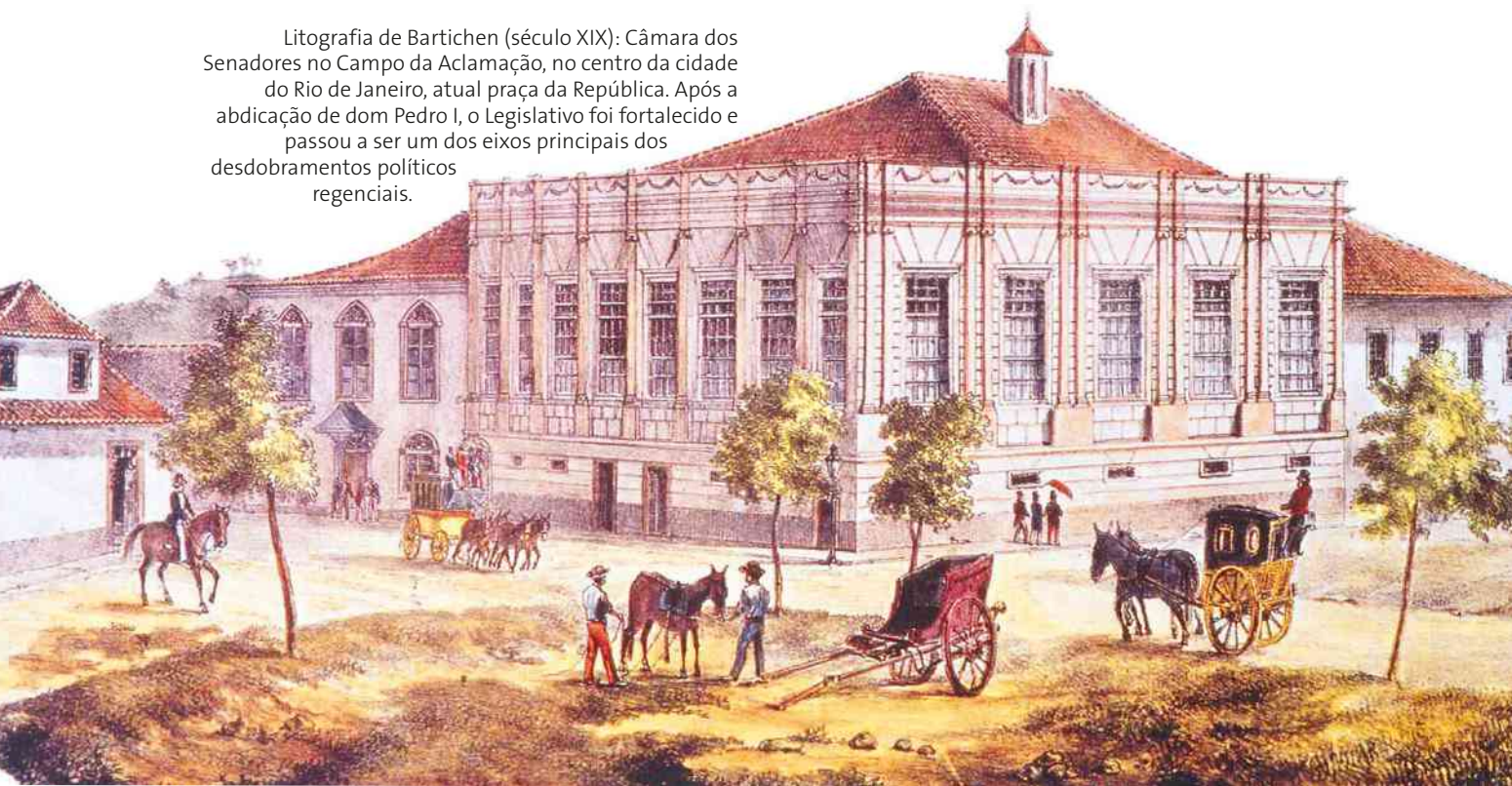
Nessa nova fase, ocorreram as regências de Feijó (1835-1837), de orientação mais liberal e descentralizadora, e de Araújo Lima (1837-1940), conservador e centralista. Sob essas regências ocorreram no país diversas revoltas, que serão estudadas a seguir.

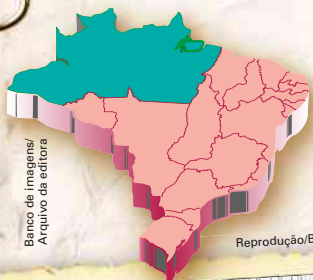
Durante esse período, surgiram duas principais forças políticas do Império, o **Partido Liberal**, cuja base social era formada pela classe média urbana, clérigos e proprietários rurais do Sudeste e Sul do país (tendência denominada progressista), e o **Partido Conservador**, formado em sua maioria por grandes proprietários rurais, comerciantes, magistrados e burocratas (tendência regressista). Os liberais eram favoráveis à manutenção da autonomia provincial das Assembleias e apoiavam o governo Feijó. Os conservadores eram mais centralistas e defendiam total rigor contra os questionamentos à ordem social, política e econômica do Império.

Em 1840, os liberais, que lutavam para recuperar o poder, fundaram o **Clube da Maioridade**, que reivindicava a antecipação da maioridade do príncipe dom Pedro, na época com 14 anos. Segundo eles, a presença do imperador no trono poderia por fim às revoltas regionais em curso e afastaria o fantasma da fragmentação política e territorial do país, argumento que cativou a elite política.

A Constituição de 1824 estabelecia a maioridade para o cargo de imperador aos 21 anos. Mais tarde, foi feita uma emenda com o Ato Adicional, em 1834, reduzindo a maioridade para 18 anos. Em maio de 1840 os liberais apresentaram à Câmara uma proposta que solicitava a antecipação da maioridade de dom Pedro II para 14 anos, sem ressalvas do partido conservador. Em julho, a coroação do pequeno imperador ficou conhecida como **Golpe da Maioridade**, uma vitória da ala liberal que encerrou o período regencial. No entanto, a tendência centralizadora que se manifestara durante o período regressista, iniciado em 1837, permaneceu no período seguinte.

Litografia de Bartichen (século XIX): Câmara dos Senadores no Campo da Aclamação, no centro da cidade do Rio de Janeiro, atual praça da República. Após a abdicação de dom Pedro I, o Legislativo foi fortalecido e passou a ser um dos eixos principais dos desdobramentos políticos regenciais.

Reprodução/Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo, SP

AS REBELIÕES REGENCIAIS

As rebeliões regenciais questionavam o excesso de centralização política e a cobrança de vários tributos, instituídos para organizar e manter o novo Estado brasileiro. Também criticavam a situação de miséria em que se encontrava a maioria da população e reivindicavam liberdade e maior acesso às decisões políticas.

CABANAGEM
(GRÃO-PARÁ, 1835-1840)

Banco de imagens/ Arquivo da editora

A cidade de Belém, em meados do século XIX, era controlada por uma elite de comerciantes, composta sobretudo de portugueses que exploravam a população mais pobre. O porto da cidade escoava quase toda a produção da província.

Reprodução/Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo, SP

O nome Cabanagem vinha das cabanas construídas na beira dos rios – os grupos mais pobres que viviam ali eram, assim, chamados de cabanos. Na imagem, cabanas no Pará em desenho de E. Riou de 1858.

Início

O ponto de partida da Cabanagem, levante ocorrido entre 1835 e 1840 na província do Grão-Pará, foi a divisão da elite local em torno da nomeação do presidente da província. Com o tempo, o movimento contou com a adesão da população pobre:

> [...] eram os 'Tapuias' (termo utilizado na Amazônia para os índios que já eram cristãos e mantinham contatos pacíficos com os brancos, à diferença dos 'índios bravos'), os negros escravos, os grupos indígenas diversos e a população cabocla ribeirinha, sendo os 'Tapuios' majoritários na revolta. Aliados a pequenos proprietários, **foreiros** e outros trabalhadores explorados [...] constituíram revoltas populares no norte do Brasil contra interesses políticos conservadores. As diferentes trajetórias sociais dos integrantes das revoltas determinaram as lutas e as contradições que marcaram as várias fases da Cabanagem.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 90.

Os rebeldes tomaram Belém, assumiram o governo provincial e decidiram proclamar a independência da província.

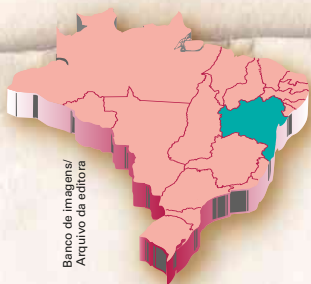
O movimento

De caráter predominantemente popular, o movimento fracassou pela traição de vários participantes, pela falta de consenso entre seus líderes e pela indefinição quanto aos rumos do governo da província.

Fim

A revolta foi violentamente sufocada por tropas governamentais enviadas à região – a "pacificação", em 1840, custou a vida de aproximadamente 20% da população total da província.

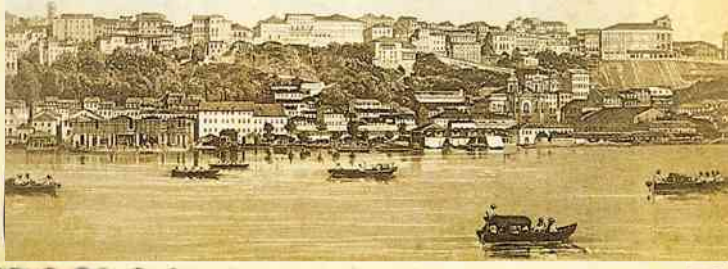
Fernando Bueno/Pulsar Imagens

Memorial da Cabanagem, em Belém (PA). A obra, de Oscar Niemeyer, foi inaugurada em 1985.

Banco de imagens/ Arquivo da editora

SABINADA

(BAHIA, 1837-1838)

Em Salvador, a Sabinada defendia a liberdade dos escravos "crioulos" (nascidos no Brasil) que apoiassem a revolução. Os integrantes do movimento lutavam contra as determinações do governo regencial, que convocou tropas baianas para lutar contra os participantes da Revolução Farroupilha no Rio Grande do Sul.

Salvador representada numa litografia de Aubrun, a partir de foto de Victor Frond, 1859.

Reprodução/Coleção particular

Início

Essa revolta contra as dificuldades econômicas da população da província da Bahia expressava o descontentamento dos grupos médios urbanos e a resistência da população local contra as determinações do governo central. O estopim do movimento foi o recrutamento forçado da população, em 1837, para combater os farroupilhas gaúchos.

O movimento

O termo Sabinada tem origem no nome de seu principal líder, o médico Francisco Sabino Barroso. Os revoltosos conquistaram o poder na província e proclamaram a **República Bahiense**. Decidiram manter o governo republicano e independente até que o príncipe dom Pedro pudesse assumir o trono, o que deveria ocorrer em 1843.

Reprodução/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ

Cartão-postal do Elevador Lacerda, constituído na década de 1870 e reformado em 1930. Salvador, Bahia, c. 1898.

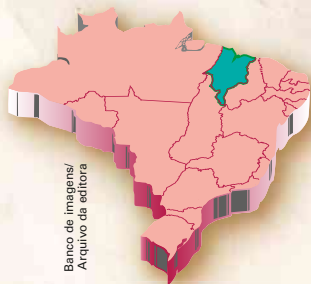
Fim

As tropas regenciais, com a ajuda dos senhores de engenho da região do Recôncavo, fiéis ao Rio de Janeiro, cercaram e venceram os revoltosos em Salvador, em 1838. Milhares de pessoas foram aprisionadas e executadas, entre elas os líderes mais expressivos do movimento.

Reprodução/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ

Uniformes militares, por Jean-Baptiste Debret, 1834-1839. Extraída da obra *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*, tomo terceiro. Nesta imagem podemos observar os integrantes das tropas regenciais.

BALAIADA

(MARANHÃO, 1838-1841)

Banco de imagens/Arquivo da editora

A economia maranhense na época da revolta enfrentava grandes dificuldades em razão da concorrência norte-americana na produção de algodão. Com isso, a população pobre revoltou-se e passou a exigir melhores condições de vida.

Início

Os pobres e miseráveis da região maranhense, entre os quais os escravos, que compunham mais da metade da população da província (216 mil recenseados), passaram a contestar os privilégios dos latifundiários e comerciantes portugueses. Logo, o movimento se alastrou para o Piauí.

Reprodução/Coleção particular

Rua Portugal, em São Luís, no Maranhão. Início do século XIX.

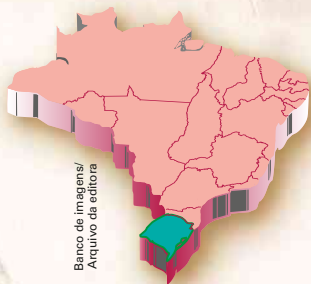
Reprodução/Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo, SP

Artesãos de balaios, atividade dos líderes da revolta do Maranhão, a Balaiada (1838-1841); litografia de Charles Ribeyrolles, para a obra *Brazil pitoresco*.

O movimento

Os principais líderes rebeldes foram o vaqueiro Raimundo Gomes, o "Cara Preta"; Manuel dos Anjos Ferreira, o "Balaio", fabricante de cestos cujo nome inspirou o da revolta; e o negro Cosme Bento, que liderou uma força de cerca de 3 mil escravos. Os balaios chegaram a ocupar a Vila de Caxias, importante centro urbano da província, e pretendiam tomar também a capital, São Luís.

Fim

O movimento foi derrotado pelas tropas do governo sob o comando do coronel Luís Alves de Lima e Silva, que, graças a essa vitória, recebeu o título de barão de Caxias. Cosme Bento foi enforcado e os negros rebelados foram novamente escravizados.

REVOLUÇÃO FARROUPILHA

(RIO GRANDE DO SUL, 1835-1845)

Banco de imagens/Arquivo da editora

A Revolução Farroupilha foi uma tentativa de separar do Império a província do Rio Grande do Sul. Dela fizeram parte os estancieiros (fazendeiros de gado) e a população pobre que compunha as tropas. Foi a mais longa rebelião da história do Brasil.

Início

Também chamada de Guerra dos Farrapos, a Revolução Farroupilha teve início em 1835, quando Bento Gonçalves, filho de um proprietário de terras, tomou a cidade de Porto Alegre, depondo o presidente da província. No ano seguinte, os revoltosos proclamaram a República Rio-Grandense, com sede na Vila Piratini. A revolta alastrou-se pelo sul do país, atingindo Santa Catarina, onde foi proclamada a República Juliana, com o auxílio de Davi Canabarro e Giuseppe Garibaldi, líder revolucionário italiano que participou ativamente do movimento.

Reprodução/Prefeitura Municipal de São Paulo, SP

A Revolução Farroupilha foi a mais longa rebelião brasileira. Acima, detalhe do quadro *A batalha dos Farrapos*, de Wasth Rodrigues, 1937.

Reprodução/Museu Júlio de Castilhos, Porto Alegre

Imagem comemorativa da República Rio-Grandense, do artista Antônio Parreiras, de 1912-1914.

O movimento

A Guerra dos Farrapos recebeu esse nome em função dos pobres em farrapos que compunham a maioria da tropa insurgente, embora esta fosse liderada pelos estancieiros. Os rebeldes reivindicavam maior autonomia provincial e a redução dos altos impostos que incidiam sobre o charque (carne-seca) gaúcho. Os estancieiros não tinham condições de competir em situação de igualdade com o charque da região do Prata; outros subprodutos do gado, como couro e sebo, destinados às demais províncias, enfrentavam obstáculos semelhantes.

Fim

Durante o Segundo Reinado, a rebelião entrou em declínio, principalmente diante da repressão empreendida pelo governo central, comandada pelo barão de Caxias. O acordo de paz com o Império garantia anistia geral aos revoltosos e o atendimento de algumas reivindicações que originaram a revolta. Por sua importante atuação, Caxias recebeu o título de Pacificador do Império.

Os excluídos dessa história

Em muitos aspectos, a vida no Império não se distinguia muito da que predominara no período colonial. Para as mulheres, reféns de uma manutenção constante de costumes tradicionais de desvalorização feminina, submetidas ao comando patriarcal e à subserviência jurídica ao pai ou ao marido, as transformações ocorridas nas primeiras décadas do século XIX não trouxeram alterações significativas em seus papéis sociais. Ainda assim, elas passaram a ter mais contato social – festas, teatros e igreja –, especialmente as mulheres das cidades em crescimento e as integrantes de determinados grupos sociais.

Interior de uma oca de índios bororos, aquarela de Adrien Taunay, 1827. Após a independência, os grupos indígenas continuaram a ser alvo de discriminação por parte da sociedade dominante, com a participação ou conivência dos órgãos estatais.

A grande mudança política representada pela independência não implicou significativas mudanças na ordem social e econômica. Entre os setores marginalizados da sociedade, os negros não viram mudanças expressivas em sua condição de vida, exceto pela participação de alguns batalhões formados por negros nas guerras de independência. Muitos negros escravizados conseguiram a liberdade por terem participado daqueles conflitos.

Da mesma forma, os indígenas continuaram fora de toda a movimentação política no Rio de Janeiro e nas capitais das províncias. Desde o período colonial, eles eram considerados um obstáculo para o projeto de país almejado pelas elites, um grupo visto como "inferior", que atrapalhava as atividades econômicas.

José Bonifácio (1763-1838) e alguns outros humanistas desejavam promover a integração do indígena à sociedade. Entretanto, os estudos e debates que Bonifácio promoveu, tanto nas Cortes de Lisboa quanto no poder Legislativo brasileiro após a independência, não receberam muita atenção. Pelo contrário, o Estado brasileiro preferiu políticas de "europeização" da população brasileira, com projetos de imigração de suíços e alemães. Os primeiros já a partir de 1818, e os alemães a partir de 1824, ocupando áreas próximas à capital do Império. Apenas no final do século XIX começou a ser questionada com mais vigor a ideia, até então predominante, de que negros e indígenas eram inferiores aos europeus.

Como você já estudou anteriormente, a atitude desses povos discriminados, contudo, não era de passividade. À margem das fronteiras da sociedade dominante, onde acabava o alcance do Estado e dos proprietários, começavam terras distantes e relativamente livres para negros, indígenas e mestiços. Esses grupos promoviam saques, atacavam povoações e faziam emboscadas contra expedições governamentais. Os "brancos" viviam, assim, em constante alerta diante da ameaça de que essa contínua guerra socioétnica pudesse espalhar-se e destruir a ordem estabelecida.

Dom Pedro I seguiu a política que seu pai, dom João VI, adotara no Brasil, empreendendo uma guerra de extermínio contra os Botocudo e os Caingangue. Tal política visava garantir a posse e a comunicação entre as províncias do Sul. O aldeamento, por meio de colônias-presídio para indígenas sobreviventes, foi uma prática constante de controle que resultou na morte da maioria dos confinados. Dessa forma, os levantes e confrontos de indígenas com a nascente civilização brasileira continuaram ao longo do século XIX.

Os africanos e seus descendentes escravizados eram um grupo essencial para a sociedade ainda durante o Império. Além de constituir a principal força produtiva, realizavam todos os tipos de trabalhos manuais. Na mentalidade lusitana, os trabalhos braçais continuavam sendo considerados degradantes. Era considerado vergonhoso que uma pessoa de boa posição social fosse vista trabalhando, ou mesmo carregando alguma mercadoria ou objeto volumoso.

Com o crescimento das cidades, a figura do **escravo de ganho** passou a ser muito comum. Tipicamente urbanos, esses escravizados desempenhavam vários ofícios, do comércio aos serviços de higiene pessoal e saúde. Com pequenas metas diárias de ganho, ao final do dia ou da semana deviam entregar a seu senhor a quantia em dinheiro estipulada, caso contrário, recebiam castigos físicos severos.

Apesar do risco dos castigos, a escravidão urbana permitia ao escravo guardar dinheiro – uma vez ultrapassada a meta estabelecida por seu senhor, podia ficar com o dinheiro que, com o tempo, lhe permitiria a compra da própria alforria. Tornou-se comum que alguns forros (escravos alforriados) tivessem seus próprios escravizados, ou chegassem, por exemplo, à condição de oficiais nas forças armadas. Nesse caso, o ex-escravizado liderava apenas regimentos de negros, o que mostra outra face do preconceito: os soldados brancos não aceitavam ser comandados por negros.

O fenômeno dos quilombos, iniciado no período colonial, continuou ocorrendo durante o Império. Longe de ser uma prática isolada de resistência, o ato de fugir e organizar comunidades fora do alcance do poder do Estado ou dos senhores era mais regular do que se supunha na época. Os dados citados pelo antropólogo Kabengele Munanga, nascido na República do Congo e radicado no Brasil, demonstram que os quilombos foram uma prática de resistência comum e constante, e que muitas comunidades remanescentes dos quilombos perduram até os dias atuais.

Escravos de ganho, aquarela de Joaquim Cândido Guillobel, 1812. Note os pés descalços do escravizado representado pelo artista. O uso de sapatos era um indicador que diferenciava negros forros dos escravizados, proibidos de calçá-los.

Reprodução/Coleção particular. Rio de Janeiro, RJ

Ricardo Teles/Pulsar Imagens

Grupo de congada na Festa de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, em Serro (MG), 2013.

Atualmente, de acordo com dados da Fundação Cultural Palmares, há mais de 2 600 comunidades remanescentes de quilombos no Brasil espalhadas em pelo menos 24 estados[1]. A população quilombola no país é superior a 1 milhão de pessoas. São mais de 200 mil famílias, muitas das quais ainda lutam pelo reconhecimento oficial de suas terras.

Na época escravista, a constante vigilância das forças policiais contra negros e mestiços também levou a outras formas de organização não violentas. Muitos negros aproveitavam as práticas do catolicismo para se reunir e se ajudar mutuamente, e ainda para preservar suas tradições africanas sob a forma de irmandades e confrarias. Na confraria de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, por exemplo, nas províncias do Nordeste do país, realizavam-se festas em que eram eleitos e coroados os reis do Congo.

Várias revoltas de escravizados ocorreram durante o período regencial. Para enfrentá-las, o Estado tentava precaver-se judicialmente. O Código Criminal de 1830 previa a pena de morte para os líderes dessas insurreições, caracterizadas como tais sempre que reunissem 20 ou mais cativos em rebelião. Uma lei de junho de 1835 reforçou o espírito punitivo, determinando julgamento sumário e forca para os que atentassem contra a vida de seus senhores, feitores e familiares. Mesmo sob essa forte ameaça, as revoltas de escravizados continuaram a ocorrer, como a de Carrancas e a dos Malês.

[1] Dados de 2013, disponíveis em: *Fundação Cultural Palmares* <www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2015/09/QUADRO-GERAL.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2015.

A Revolta de Carrancas (Minas Gerais, 1833)

Pouco conhecida na historiografia, a Revolta de Carrancas tem chamado a atenção dos pesquisadores pelas penas aplicadas aos escravizados rebeldes. Teve o maior número de escravizados condenados à pena de morte por enforcamento no Brasil durante o Império – 16 no total. Considerada a maior revolta escrava da província de Minas Gerais, ela instaurou um clima de terror na região, com a invasão das sedes das fazendas e a morte de fazendeiros e familiares.

A revolta teve início na freguesia de Carrancas, região estratégica, próxima das estradas que ligavam Minas Gerais às províncias de São Paulo e Rio de Janeiro. Centrou-se nas fazendas da família Junqueira e ocorreu durante disputas políticas regionais entre restauradores (caramurus) e liberais moderados. Lutando contra a aplicação de castigos e em busca da liberdade dos escravos, a revolta teve como líder principal o escravizado Ventura Mina.

A Revolta dos Malês (Bahia, 1835)

O Brasil começou a receber africanos do tronco linguístico iorubá, da África Ocidental, principalmente no século XIX. *Malê* era um termo usado para designar os africanos muçulmanos que sabiam ler e escrever em

Leituras

Nos dois textos a seguir, o historiador Marcos Ferreira de Andrade destaca a importância da Revolta de Carrancas, a diversidade étnica e cultural dos participantes e a afirmação de um projeto de liberdade no contexto imperial brasileiro.

Negros rebeldes em Minas Gerais

Os escravos da família Junqueira se apropriaram, a seu modo, do contexto de disputas entre a elite que estava colocado naquele instante. Apropriaram-se até mesmo dos apelidos que os membros da elite utilizavam para desqualificar ou enquadrar seus oponentes. O depoimento de Maria Joaquina do Espírito Santo, mulher parda, agregada e moradora na fazenda Bom Jardim, é revelador, nesse aspecto. O grupo de escravos, liderados por Ventura, que se dirigiu para aquela fazenda, na noite do dia treze, passou pela casa da testemunha. Depois de ameaçá-la, exigiu que lhes entregasse logo as espingardas que havia na casa. Um dos escravos que fazia parte do grupo, o preto Antônio Benguela, "pulava no seu terreiro e batia nos peitos dizendo para ela e seu companheiro: Vocês não costumam falar nos caramurus, nós somos os caramurus, vamos arrasar tudo".

ANDRADE, Marcos Ferreira de. *Imprensa moderada e escravidão*: o debate sobre o fim do tráfico e temor do haitinismo no Brasil Regencial (1831-1835). Disponível em: <www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos4/marcosferreiradeandrade.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2016.

Dos 31 escravos indiciados no processo de insurreição de 1833, dos quais constam referência à origem, nove (29%) eram crioulos, 17 (54%) eram africanos procedentes da África Centro-Ocidental e dois, da África Ocidental. Embora a revolta de Carrancas contasse com a participação majoritária de escravos de origem africana, o envolvimento dos crioulos foi bastante significativo, sendo que dois deles foram processados como "cabeças" no crime de insurreição. [...]

A diversidade étnica e o número expressivo de crioulos em algumas propriedades dos Junqueira também não representaram um impedimento para que os escravos se tornassem "parceiros" e a experiência do cativeiro e a expectativa da liberdade parecem ter sido os elementos que contribuíram para a associação entre os cativos. [...]

Por fim, cabe destacar algumas das medidas adotadas pela elite provincial e imperial, em virtude do temor instaurado pela Revolta de Carrancas. Uma delas, refere-se às atitudes tomadas por proprietários, autoridades, parlamentares e o governo da Regência ao se utilizarem de "estratégias de desinformação e censura" para evitar o pânico entre a população e uma onda sucessiva de novos levantes. Porém, a mais drástica e de maior repercussão foi a punição exemplar dos escravos rebeldes, que desencadeou um intenso debate no parlamento e senado, durante dois anos, dando origem a uma nova jurisprudência acerca da pena de morte aplicada a escravos rebeldes, ou seja, a lei de 10 de junho de 1835.

ANDRADE, Marcos Ferreira de. *Rebeliões escravas no Império do Brasil*: uma releitura da revolta de Carrancas – Minas Gerais – 1833. Disponível em: <www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos5/andrade%20marcos%20ferreira%20de.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2016.

árabe. De acordo com o historiador João José Reis, “o termo malê deriva de *imale*, que significa *muçulmano* em iorubá”. (REIS, João José. O sonho da Bahia muçulmana. *Revista de História*. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/dossie-imigracao-italiana/o-sonho-da-bahia-muculmana>. Acesso em: 3 nov. 2015.)

Na preparação do levante, os escravos muçulmanos, liderando diversos grupos de outras crenças, se organizaram para tomar o poder e instalar “uma Bahia só de africanos”. Há quem afirme que um dos projetos era escravizar “brancos” e mestiços ou crioulos, estes vistos como cúmplices dos senhores.

No levante, que durou apenas alguns dias, não houve invasões, saques nem atentados contra senhores e suas famílias. Mesmo assim, as forças do governo reprimiram a revolta com violência.

A repressão estancou a adesão ao levante em Salvador e impediu que os revoltosos realizassem o plano de chegar até os engenhos e libertar os negros da zona rural. Derrotados, quase todos os cerca de 600 africanos que aderiram à revolta foram punidos com rigor: alguns dos líderes foram executados e os demais, castigados publicamente com açoites, prisões e deportações.

Assim como em Minas Gerais (Carrancas), a Revolta dos Malês, na Bahia, aumentou os temores de “haitianismo” – como os poderes estabelecidos denominavam os levantes de escravos, que lembravam a rebelião no Haiti, ocorrida décadas antes. Leia abaixo trechos de dois artigos do jornal *Aurora Fluminense*, entre fevereiro e março de 1835, que expunham esses temores.

Revolta de Manoel Congo (Paty do Alferes, 1838)

Em 1838, outra revolta que merece destaque aconteceu em Paty do Alferes, nas imediações de Vassouras, na província do Rio de Janeiro. Foi a Revolta de Manoel Congo. Mais de duas centenas de escravizados fugiram das fazendas da região e enfrentaram as forças da Guarda Nacional e tropas do exército, sob o comando de Luís Alves de Lima e Silva, futuro duque de Caxias. Vencidos após alguns dias, 60 rebelados foram condenados a receber 50 açoites diários durante 13 dias e a andar com ferros no pescoço sob a vigilância do senhor. Manuel Congo foi condenado à forca, por sua liderança, e executado em novembro de 1839.

AURORA FLUMINENSE

23 DE FEVEREIRO DE 1835

Tem corrido o boato de que alguma coisa se tenta no Rio de Janeiro, de análogo ao que sucedeu na Bahia. Cuidamos que o temor exagera as suspeitas: mas em objeto tão melindroso, não é perdida toda a vigilância da parte das autoridades. Nós ousamos chamar sobre esta matéria a atenção do Exmo. Ministro da Justiça e do Sr. Chefe da Polícia.

AURORA FLUMINENSE

27 DE MARÇO DE 1835

A todos consta que as doutrinas Haitianas são aqui pregadas com impunidade; que os escravos são aliciados com o engodo da liberdade, e concitados por espíritos vertiginosos, nacionais e estrangeiros, dentro e fora da província, para romper nas mesmas comoções, de que estão os da Bahia dando funestíssimo exemplo: que há na Corte Sociedades secretas que trabalhão sistematicamente nesse sentido; que têm cofres para os quais contribui grande número de sócios de cor, livres e cativos; que desses cofres saem os subsídios com que se entretêm e mantêm emissários, encarregados de propagar doutrinas subversivas pelos escravos das fazendas de lavoura, onde se introduzem a título de mascates ou pombeiros! Os membros dessas Sociedades, e seus fautores, nacionais e estrangeiros, são indigitados pela voz pública... e todavia parece que a administração policial da Corte ou tudo ignora, ou estranhamente descuidada dorme sobre a cratera do vulcão! E entretanto o incêndio já lavra perto da porta!

Apud ANDRADE, Marcos Ferreira de. Imprensa moderada e escravidão: o debate sobre o fim do tráfico e o temor do haitianismo no Brasil Regencial (1831-1835). *4º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional*. Maio de 2009. Curitiba. p. 17-18. Disponível em: <www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos4/marcosferreiradeandrade.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2016.

INFOGRÁFICO

A construção de identidade como forma de resistência

A interação entre o colonizador europeu e os escravizados africanos na América portuguesa ocorreu tanto nas relações de trabalho como nas atividades que perpassavam o campo cultural. Dessas relações surgiram diversas manifestações, como a festa da coroação dos reis negros, realizada nos quilombos e nas irmandades.

Reis do Congo

Os reis do Congo, também conhecidos como reis negros, expressavam ligações simbólicas entre os afro-brasileiros, seus antepassados e as estruturas políticas africanas. Essas festas faziam referência às chefias ancestrais africanas e a seus ritos de fidelização da comunidade para com seus reis e rainhas.

Coroação de um rei nos festejos de reis, aquarela de Carlos Julião, de cerca de 1776.

Carlos Julião/Fundação Biblioteca Nacional/DRD/Divisão de Iconografia

Irmandades

As irmandades eram associações religiosas laicas que promoviam o culto e a assistência solidária entre seus integrantes no plano econômico e espiritual. Também buscavam prestar assistência a doentes, presos e desamparados. Membros das irmandades recebiam os donativos que iriam arcar com os custos das festas, dos cultos e de toda a assistência.

Coleta para manutenção da Igreja do Rosário por uma irmandade negra, litografia de Jean-Baptiste Debret produzida em 1839.

Jean-Baptiste Debret/Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo

A festa

A festividade era animada por instrumentos musicais africanos, como oboés e tambores, acompanhados por danças típicas. Os participantes seguiam o rei e a rainha, eleitos entre a comunidade, e marchavam dançando e cantando versos feitos para a ocasião. Os indicados ao trono podiam ser escravizados ou alforriados. As roupas do rei, da rainha e de sua corte eram muito coloridas, assim como as coroas, cetros e outras insígnias, símbolos do poder real, feitas de papelão e geralmente forradas com papel de cores vibrantes.

Festa de Nossa Senhora do Rosário, de Johann Moritz Rugendas, litografia presente na obra *Viagem pitoresca ao Brasil*, do início do século XIX.

Fábio Motta/Estadão Conteúdo/AE

Discriminação

As festividades realizadas pelas comunidades negras tiveram ora condenação, ora aceitação pela administração senhorial. Foram vistas com desconfiança, uma vez que permitiam comportamentos tradicionalmente proibidos aos escravos, como a manifestação pública de danças e cantos. Em alguns casos, os cortejos de coroação de um rei negro, organizados pelas irmandades nas festas de seus santos padroeiros, eram aceitos como forma de promover a inclusão dos escravizados e aproximá-los da sociedade colonial.

Comemoração do Dia da Consciência Negra, na cidade do Rio de Janeiro. Foto de 2013.

Novas identidades

Nessa construção de novas identidades estão, por exemplo, os ajustes que as imagens dos santos do culto católico ganharam dos cultos afro-brasileiros, com significados e papéis semelhantes aos das imagens e objetos usados nas religiões tradicionais africanas.

> Dessa forma, os elementos da cultura dominante de origem europeia, ao serem incorporados pelas comunidades afrodescendentes, receberam sentidos por elas criados.
>
> SOUZA, Marina de Mello e. *Catolicismo negro no Brasil*: Santos e Minkisi, uma reflexão sobre miscigenação cultural. Disponível em: <www.afroasia.ufba.br/pdf/afroasia_n28_p125.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2015.

Atividades

Retome

1. Hoje, os historiadores consideram que tanto o processo de emancipação política do Brasil como o de construção do Estado nacional brasileiro não foram pacíficos. Por quê? Explique.

2. Em 1824, a Constituição foi outorgada por dom Pedro I.

a) Caracterize a Constituição de 1824, identificando seus principais pontos em relação à forma de governo do Brasil, à divisão administrativa e à organização do poder político.

b) Que característica da Constituição de 1824 mostrava a existência de uma tendência centralizadora por parte de dom Pedro I? Explique.

3. Por que a Confederação do Equador constituía "outro projeto de país"? Qual foi a reação do governo central frente a esse movimento? Explique.

4. Releia os dois trechos do jornal *Aurora Fluminense*, localizados na página 245 deste capítulo, e explique o que significava o "temor em relação ao haitianismo".

Pratique

5. Sobre "a montagem" do Estado nacional leia os dois trechos a seguir. Depois faça o que se pede.

Texto 1

Ao contrário de uma versão predominante de modo difuso no senso comum [...], a independência do Brasil não foi uma dádiva nem se fez de forma pacífica [...]. Um dos episódios cruciais da História do Brasil neste momento foi a guerra da independência na Bahia que durou um ano e quatro meses, [...] envolvendo, somente do lado brasileiro, cerca de 10 mil combatentes de armas na mão [...].

[...] a guerra da independência na Bahia [...] não se dava de forma maniqueísta entre dois campos homogêneos, o brasileiro e o português [...]. Mas foi um embate no qual se enfrentavam (e às vezes se aliavam), no interior do chamado campo brasileiro, pelo menos três grandes tendências ou grupos: os proprietários de terras, engenhos e escravos; os representantes do viés monárquico-absolutista e da centralização imperial; e os escravos que no interior do combate lutavam contra a escravidão.

MOREL, Marco. Prefácio para a obra de TAVARES, Luís Henrique Dias. *Independência do Brasil na Bahia*. Salvador: EDUFBA, 2005. p. 13; 16.

Texto 2

Nas lutas pela independência, a participação de escravos e libertos foi extremamente significativa, tendo esse contingente se tornado um verdadeiro "partido negro", como enfatizam alguns historiadores, à frente dos quais João José Reis. Posicionados contra os portugueses, certamente por enxergarem a libertação do domínio lusitano como real possibilidade do fim do escravismo e do rompimento das barreiras raciais, eles entretanto tiveram, na Bahia assim como em todo o Brasil, suas expectativas frustradas. Por volta de 1835, para uma população de 65 500 habitantes, Salvador tinha cerca de 36 mil escravos (mais da metade africanos) [...].

LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2011. (*e-book*).

a) Por que o autor do texto 1 diz que aquela guerra não ocorria de modo "maniqueísta"? Que grupos se enfrentavam e às vezes se aliavam durante o conflito?

b) O texto 2 nos informa sobre o papel dos escravos e libertos na guerra de independência na Bahia, recrutados para lutar a favor da independência. Diz-se que um lavrador, à época, quando pressionado a ceder escravos para aquelas lutas, simplesmente perguntou: "Que interesse tem um escravo para lutar pela independência do Brasil?". Como você responderia a essa pergunta?

c) Você diria que os textos 1 e 2 apresentam a mesma visão a respeito do papel dos escravos nas lutas de independência na Bahia? Por quê?

6. Leia o texto a seguir, observe a imagem e faça as atividades propostas.

[...] nem todos os escravos barbeiros eram ambulantes. Existiam aqueles que desempenhavam a sua profissão instalados em lojas situadas em diversos pontos da cidade. Se bem que nestas lojas trabalhassem muitos negros libertos, pode-se dizer que um considerável número de escravos de ganho estava entre os seus empregados. A clientela desses barbeiros de loja era bastante variada e incluía muitos brancos e livres. Além de cortarem cabelo e fazerem barba, eles também ofereciam outros serviços a seus fregueses. Segundo Debret e o Reverendo Walsh, eram exímios cirurgiões e sangradores muito habilidosos com o bisturi, faziam aplicações de sanguessugas [...] e ainda arrancavam dentes. [...]

Entre os indivíduos que tratavam das doenças dos escravos e da população livre pobre também estavam os curandeiros e os cirurgiões negros, muitos dos quais cativos, aproveitados pelos seus senhores como escravos de ganho. [...] os cirurgiões especializavam-se na realização de sangramentos através das aplicações de ventosas, mas também receitavam alguns remédios à base de ervas a seus pacientes.

SOARES, Luiz Carlos. *O "povo de Cam" na capital do Brasil*: a escravidão urbana no Rio de Janeiro do século XIX. Rio de Janeiro: Faperj/7 Letras, 2007. p. 132- 133.

Reprodução/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, RJ

O cirurgião negro, aquarela de Jean-Baptiste Debret, 1826.

a) Segundo o historiador, como era a vida dos escravos de ganho e por que eles recebiam esse nome?
b) Quem era a clientela das "lojas de barbeiro" e que serviços os escravizados que trabalhavam nesses estabelecimentos prestavam à população?
c) Ao observar a imagem, identifique que trabalho está sendo realizado e imagine que tipo de conhecimentos os escravos de ganho precisavam ter para exercer a função retratada na cena.

Analise uma fonte primária

7. Em 1836, os farroupilhas proclamaram a República Rio-Grandense. Sua capital passou a ser a Vila Piratini. O trecho a seguir faz parte do manifesto declarado e assinado por José Gomes de Vasconcelos Jardim.

Rio-grandenses, quebrou-se o cetro da tirania, com que desde largo tempo nos oprimia o Governo do Brasil. [...]

As bases do grande edifício social estão já levantadas; o resto depende de vossas virtudes, vossa constância, vosso nobre coração e vosso patriotismo. Sustentai pois vossa obra; conheça o mundo que os rio-grandenses são donos da liberdade, unamo-nos, caros compatriotas, para destruir os inimigos do nosso sossego e da nossa prosperidade.

A causa que defendemos é a causa da justiça contra a iniquidade, é a causa dos povos contra seus opressores, e enfim é a causa dos rio-grandenses livres contra os escravos de uma corte viciosa e corrompida. Unamo-nos outra vez, vos digo, e os pendões da República tremularão triunfantes em toda sua redondeza.

[...]

Palácio do Governo de Piratini, 6 de novembro de 1836. José Gomes de Vasconcelos Jardim.

Manifesto referente à proclamação da República Rio-Grandense. Disponível em: <www.efecade.com.br/1836-republica-rio-grandense>. Acesso em: 31 mar. 2016.

a) A que espécie de tirania o manifesto se refere?
b) Relacione a frase "unamo-nos, caros compatriotas, para destruir os inimigos [...] da nossa prosperidade" às principais motivações farroupilhas.

Articule passado e presente

8. Neste capítulo, vimos que, após a independência política em relação a Portugal, diferentes projetos de país foram pensados no Brasil. Muitos deles foram combatidos pelo governo central e, com o passar do tempo, a unidade do país foi garantida. Isso se fez, infelizmente, com a exclusão de alguns sujeitos e de algumas demandas sociais. Pensar em novos projetos para um país ou para uma comunidade não é fácil. Vamos refletir mais sobre isso? Analise o quadrinho a seguir e, depois, faça o que se pede:

© Laerte/Acervo do cartunista

Quadrinho de Laerte, publicado em 14 de outubro de 2014.

a) A que tipo de "mudança" o quadrinho se refere?
b) Que elemento é usado pelo autor para fazer a crítica e para garantir o humor? Explique.
c) Considerando o cenário brasileiro e os eventos que são noticiados todos os dias em reportagens e na mídia em geral, responda: você concorda com a crítica feita pelo quadrinho? Justifique sua resposta.
d) Se você e seus colegas fossem refletir sobre um possível "novo projeto" para o município em que vocês vivem, ou seja, algo que pudesse melhorar a vida dos habitantes, em que projeto vocês pensariam? Que ações e que elementos fariam parte do projeto de vocês? Anotem suas ideias em uma lista.

CAPÍTULO 18

África e Ásia no século XIX

Mike Lutchings/Reuters/Latinstock

Em março de 2015, estudantes da Universidade do Cabo, na África do Sul, iniciaram um movimento pela derrubada da estátua de Cecil Rhodes, localizada no *campus*. Rhodes foi um colonizador britânico que, no século XIX, participou das práticas imperialistas do governo da Inglaterra em seus domínios na África. O movimento passou a se chamar Rhodes Must Fall (Rhodes deve cair). A estátua foi removida em 9 de abril de 2015. Ao longo do ano de 2016, os estudantes mantiveram o movimento Rhodes Must Fall, transformado em instrumento de combate ao racismo dentro da universidade. Desde a década de 1950, estudantes daquela instituição de ensino desejavam a retirada da estátua de Cecil Rhodes do local.

Ao longo do século XIX, durante o processo de expansão imperialista, os países europeus industrializados promoveram a partilha do continente africano e de territórios do continente asiático, passando a dominar e a explorar aquelas áreas. A ideia de uma suposta "superioridade europeia" estava consolidada e foi uma das bases ideológicas daquele processo. De onde vinha essa ideia? Por que se acreditava que havia culturas superiores e culturas inferiores? Você acha que um povo poderia se julgar superior a outro?

1 Práticas imperialistas

A historiografia tradicional do Ocidente, impregnada de uma visão eurocêntrica, quase sempre tratou a história de outras regiões como irrelevante. Esse olhar, que considerava a Europa o eixo do movimento civilizatório e evolutivo, foi construído desde a Antiguidade, época em que a região mediterrânea era definida como o centro do mundo.

Poucos eram os que consideravam africanos e asiáticos como seres humanos iguais aos europeus, diferentes apenas nos aspectos étnico e cultural. Durante a Idade Média, a cor negra foi associada ao pecado e ao demônio. Povos asiáticos também eram vistos pelos europeus com estranhamento e desconfiança, embora com certo fascínio por sua cultura tão distinta. Esse sentimento de superioridade foi uma das marcas da violência exercida pelos europeus contra povos de outros continentes na formação de impérios coloniais durante a Idade Moderna, quando a Europa passou a centralizar o poder econômico, político e militar mundial.

Reprodução/Coleção particular

Gravura do século XIX: peças de vestuário europeu usadas por nativos africanos revelam a interferência neocolonial no continente.

As práticas imperialistas intensificaram-se na segunda metade do século XIX, protagonizadas pelos países europeus industrializados. Entre 1884 e 1885, a Inglaterra, a França, a Alemanha e mais outros doze países partilharam o continente africano e boa parte de territórios da Ásia em uma conferência realizada em Berlim. Na mesma época, os Estados Unidos e o Japão exerceram práticas imperialistas em suas regiões de influência.

Contudo, diferentemente do **colonialismo** do século XVI, cuja meta era a obtenção de especiarias, gêneros tropicais e metais preciosos no continente americano, o **neocolonialismo** do século XIX, motivado pelo capitalismo industrial e financeiro, procurava mercados consumidores de produtos manufaturados e fornecedores de matérias-primas (como ferro, cobre, petróleo, manganês, trigo e algodão), territórios para instalar parte de seu excedente populacional e novas áreas de investimento de capitais. Por meio dessas conquistas, garantiam-se impostos e contingentes para os exércitos imperialistas.

Outro aspecto característico do impulso imperialista do século XIX foi a conquista de bases estratégicas para a segurança do comércio marítimo.

As disputas entre potências por áreas coloniais agravaram conflitos e estimularam o **armamentismo**, o que levou à formação de blocos de países rivais e a uma conjuntura tensa e propícia a uma confrontação em grande escala.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

2 A marca do colonialismo na África

Por séculos, prevaleceu a mentalidade de enquadrar os africanos num grau inferior da escala evolutiva, a mesma que classificava os vários povos em civilizados e primitivos. Para os europeus, a suposta "selvageria" dos povos da África era quase sempre relacionada às condições naturais do continente.

Difundia-se também a crença de que a identidade daqueles povos seria determinada por traços físicos ou biológicos, e não por sua história. Segundo essa ideia, os africanos eram incapazes de produzir cultura e história. Esse argumento serviu aos escravagistas e aos imperialistas do século XIX, que recorreram ao discurso de "civilizar" a África para justificar suas ações.

Além dos indisfarçáveis interesses de conquista, exploração e dominação, esse discurso tradicional ignorou as diversidades e características próprias dos povos africanos, decorrentes de milênios de história.

Não é possível entender a África atual sem o tráfico de escravos, que teve como um dos principais destinos o Brasil. Ao mesmo tempo, é preciso destacar que os primeiros abolicionistas foram os próprios escravizados, com sua permanente resistência e constantes revoltas. A resistência dos cativos africanos à escravidão assumiu as mais variadas formas, apesar das limitadas possibilidades de sucesso e das violentas punições.

Além das ações de resistência individuais, houve diversas revoltas coletivas, como mostram vários documentos. Fugas ocorriam após o aprisionamento, durante as marchas dos libambos (colunas de escravos amarrados), nos mercados e portos de embarques, onde eram empurrados para os tumbeiros (navios negreiros), durante as viagens e nos desembarques. Nas unidades escravistas, a situação não era diferente, com a organização de quilombos e revoltas.

Durante a Idade Moderna, os portugueses e outros europeus ocuparam militarmente regiões costeiras da África, usando-as como base para o comércio de ouro, marfim e, sobretudo, escravos. Porém, até o século XIX, eles não avançaram para o interior do continente.

Com a expansão industrial, as potências europeias lançaram-se vorazmente sobre a África, dividindo-a em regiões e estabelecendo fronteiras artificiais, conforme o desfecho de suas disputas imperialistas. A divisão do continente africano foi estabelecida na Conferência de Berlim, realizada entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885. Diante da grande resistência de populações locais, os colonizadores buscavam aliados, estimulando discórdias entre as etnias.

Bridgeman Images/Keystone Brasil/Coleção particular/Archives Charmet.

Esta litografia colorida, de G. Dascher, foi feita para decorar a capa de cadernos escolares franceses, em cerca de 1900. Ela representa a dominação da França sobre suas colônias. No alto, em francês, lê-se: "As colônias francesas" e no escudo da figura feminina: "progresso, civilização, comércio".

Leituras

O historiador francês Marc Ferro destaca os reais interesses das potências europeias quando alegavam a necessidade de "civilizar" povos da África e da Ásia a partir de meados do século XIX. Ao propor a missão de transmitir o progresso e os conhecimentos que circulavam na Europa, tinham, de fato, interesses econômicos e expansionistas. Leia o trecho a seguir.

Missão civilizadora

Os glorificadores da expansão conseguiram fazer triunfar a ideia, hoje ainda viva em vários setores da vida econômica, de que a expansão ultramarina era o objetivo final da política, tendo sido os ingleses, entre outros, os primeiros a associar os benefícios do imperialismo ao triunfo da civilização, esse grande feito dos "povos superiores". No momento em que os avanços da ciência e o sucesso do darwinismo asseguravam aos mais dotados a tarefa de espalhar pelo mundo os benefícios do progresso, os ingleses se julgavam necessariamente destinados, em essência, a realizar essa tarefa. "Eu acredito nesta raça", dizia Joseph Chamberlain em 1895. Graças ao seu avanço, ao seu *savoir-faire* [expressão francesa que significa "saber fazer"], os ingleses se encarregavam de civilizar o mundo, "este fardo do homem branco". Os franceses, movidos pela doutrina das Luzes e pelo brilho da Revolução de 1789, julgavam sobretudo estar cumprindo uma missão libertadora [...]. Ademais, ao considerarem os indígenas como crianças, eram levados por suas convicções, republicanas ou não, a julgar que, educando-os, eles se civilizariam. Portanto, resistir-lhes era dar provas de selvageria.

Ora, essa ideia de civilização não era neutra. A história e o direito ocidental haviam codificado os fundamentos dela: princípio e formas da propriedade, modalidades de transmissão das heranças, legislação aduaneira, liberdade dos mares, etc. Assim, um conceito cultural, a civilização, e um sistema de valores tinham uma função econômica precisa. Aqueles que não se conformassem a essas regras de direito tornavam-se delinquentes, criminosos, e, portanto, passíveis de punição.

FERRO, Marc (Org.). *O livro negro do colonialismo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. p. 22-23.

Os conquistadores sustentaram sua expansão com um discurso segundo o qual os africanos eram incapazes de governar a si próprios e, por isso, precisavam dos europeus para seu próprio bem, para superar o estágio de "barbárie" e chegar à "civilização". Esse seria o "fardo do homem branco", ou seja, cuidar de povos "inferiores" para que estes progredissem e aceitassem o cristianismo. Essa foi uma das fontes mais importantes do racismo contemporâneo e tem na sua base o interesse econômico nas riquezas dos povos colonizados.

Em 1869, os interesses econômicos europeus levaram à abertura do canal de Suez, ligando o mar Mediterrâneo ao mar Vermelho. Com isso, já não era preciso contornar a África para chegar à sua costa leste e ao Oriente.

A resistência das populações colonizadas não se fez esperar. Na Argélia, as forças armadas do chefe muçulmano Abd el-Kader resistiram ao exército francês por dez anos. No Senegal, a conquista francesa desencadeou diversas ações de resistência, o mesmo ocorrendo com o Reino Axanti. No Saara, os nômades tuaregues, montados em camelos, mostraram ser guerreiros difíceis de vencer. Na África do Sul, colonos bôeres (descendentes de holandeses) resistiram aos ingleses e chegaram a um acordo, dividindo o país com eles e criando um sistema de segregação racial. O Reino da Etiópia enfrentou os italianos e conseguiu manter sua soberania por meio de um tratado no qual fazia diversas concessões.

Os europeus tiveram a seu favor a nova onda de inovações tecnológicas da Segunda Revolução Industrial. Desde o quinino (substância química tomada para prevenir a malária, doença comum na África), passando pelas estradas de ferro e pelo telégrafo, até as armas mais eficientes e baratas, a tecnologia tornou a expansão colonial sobre a África e a Ásia viável e lucrativa.

O Congo Belga (atual República Democrática do Congo) foi o exemplo mais impressionante de desestruturação social e de perda de vidas na África colonizada. Em 1877, o rei Leopoldo II (1835-1909), da Bélgica, criou na África o Estado Independente do Congo, em uma área que havia adquirido como propriedade particular. Ali, a violência foi associada não apenas à repressão às rebeliões, mas também à exploração sistemática de riquezas como o marfim e a borracha.

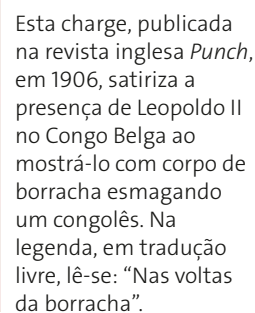
Com um discurso “humanitário”, a política do rei Leopoldo provocou milhões de mortes entre os africanos que lutavam contra a dominação. Essa população enfrentou uma violência física e cultural que talvez só tenha encontrado precedente na conquista e exploração da América. Em 1908, pressões internacionais forçaram o rei Leopoldo a entregar suas possessões privadas no Congo ao governo belga.

Já no antigo Sudão (hoje Sudão e Sudão do Sul), o domínio do Reino Unido encontrou constantes resistências e revoltas nacionalistas, como a chefiada por Muhammad Ahmed bin’ Abd Allah, seguida pela efetiva ocupação em 1898 pelos britânicos.

The Granger Collection/Fotoarena.

Esta charge, publicada na revista inglesa *Punch*, em 1906, satiriza a presença de Leopoldo II no Congo Belga ao mostrá-lo com corpo de borracha esmagando um congolês. Na legenda, em tradução livre, lê-se: “Nas voltas da borracha”.

A África nos séculos XIX-XX (até 1914)

Banco de imagens/Arquivo da editora

Principais domínios europeus no continente africano entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX.

Colônias de:
- Portugal
- Espanha
- França
- Itália
- Grã-Bretanha
- Alemanha (até 1914)
- Bélgica

Adaptado de: ATLAS da História do mundo. São Paulo: *Folha de S.Paulo*, 1995. p. 236-7.

As tecnologias e a expansão imperialista

O que as armas de carregamento automático, a metralhadora, a navegação a vapor, o quinino e outros inventos conseguiram foi diminuir o custo, tanto em termos financeiros quanto humanos, da penetração, conquista e exploração de novos territórios. O efeito da redução dos custos foi tão significativo que agora não só o governo, como grupos menores podiam participar do imperialismo. A *Bombay Presidence* abriu a Rota do mar Vermelho; a *Royal Niger Company* conquistou o califado de Sokoto, e até indivíduos como Macgregor Laird, William Mackinnon, Henry Stanley e Cecil Rhodes puderam reivindicar o direito a vastos territórios que depois se converteram em partes de impérios.

Tendo-se tornado tão mais barato, devido ao fluxo das novas tecnologias do século XIX, o imperialismo começou a ganhar aceitação entre os povos e os governos da Europa e levou as nações a se transformar em impérios.

HEADRICK, Daniel R. *The Tools of Empire*: Technology and European Imperialism in the Nineteenth Century. New York: Oxford University Press, 1981. p. 205.

Reprodução/Revista *Punch*, Londres, Inglaterra

Alvo da partilha imperialista, a África foi palco de várias disputas entre as potências industriais. Esta charge, do final do século XIX, representa Cecil Rhodes (1853-1902), que personificou as ambições do domínio britânico no continente africano.

África atual (2016)

A África é um continente que representa cerca de 22% da superfície terrestre do planeta (30 milhões de km²), tem cerca de 1 bilhão de habitantes[2], 54 países e uma imensa riqueza cultural – a maioria dos países é multiétnica. O continente luta para superar seus graves problemas sociais e econômicos.

Banco de imagens/Arquivo da editora

Allmaps/Arquivo da editora

[2] Conforme dados do Censo americano (*US Census Bureau*). Disponível em: <www.census.gov/ipc/www/idb/region.php>. Acesso em: 4 nov. 2015.

Adaptado de: ONU. Estados-membros. Disponível em: <www.un.org/en/members>. Acesso em: 4 nov. 2015; ATLAS of global development. 2. ed. Glasgow: Collins; Washington, D. C.: The World Bank, 2009. p. 6-7.

Pontos de vista

Cheikh Anta Diop: um historiador africano

Cheikh Anta Diop
Nascimento: 1923, Thieytou, Senegal
Morte: 1986, Dacar, Senegal
Formação: historiador, antropólogo, físico nuclear e político
Profissão: professor na Universidade de Dacar, Senegal.

Cheikh Anta Diop foi um dos principais intelectuais africanos do século XX, graças aos seus estudos sobre a história do continente e, em especial, sobre a importância das culturas negras para o desenvolvimento das sociedades humanas.

Membro de uma família aristocrática da etnia *wolof*, foi para Paris em 1946, aos 23 anos de idade, para estudar Física e Química. Na França, iniciou também estudos em História e Ciências Sociais. Em 1951, apresentou uma tese na Universidade de Paris que tratava da importância da cultura negra na formação do Egito antigo, mas a instituição a recusou.

Em 1954, contudo, Diop publicou o livro *Nações negras e cultura*. Baseado no estudo do fenótipo dos antigos egípcios (como cor da pele, tipo de cabelo, nariz e lábios), nas informações antropológicas sobre o papel do matriarcado e nos achados arqueológicos, ele argumentava que a cultura egípcia era uma cultura negra.

O estudo alcançou grande repercussão e provocou debates acalorados, pois contrariava as concepções europeias que atribuíam papel secundário aos povos negros. Diop, junto a outros intelectuais africanos na Europa, tornou-se membro atuante do **pan-africanismo**, movimento político que defendia a unidade dos países africanos em oposição à dominação imperialista.

No ano de 1960, obteve o título de doutor em História e concluiu seus estudos em Física Nuclear, no Laboratório de Química do Collège de France, uma das instituições mais renomadas da França. No mesmo ano, retornou ao Senegal para ministrar aulas na Universidade de Dacar, instituição que, atualmente, leva o seu nome.

Ainda em 1960, o Senegal tornou-se independente da França, e Diop participava da criação de um partido político, o *Bloco das Massas Senegalesas*, liderado por Léopold Sédar Senghor (1906-2001). Senghor foi um dos mais célebres escritores pan-africanistas e tornou-se presidente do país naquele ano, permanecendo no poder até 1980.

Para além de sua atuação política, Cheikh Anta Diop fundou, em 1966, o primeiro laboratório de datação de fósseis por meio do radiocarbono. A partir de novas amostras da pele de múmias egípcias, encontrou novas evidências que corroboraram sua tese. No mesmo ano, durante o 1º Festival das Artes Negras, em Dacar, Diop foi considerado o escritor que mais teria influenciado o pensamento africano do século XX.

Nos anos 1970, integrou o comitê científico que dirigiu, pela Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a coleção *História Geral da África*, publicada em oito volumes e em diversos idiomas, incluindo o português. Diop escreveu o capítulo sobre a origem dos egípcios.

História, racismo e luta política

Até sua morte, em 1986, Diop publicou diversos livros sobre história e cultura negras. Neles, criticava as concepções eurocêntricas e revelava novas evidências sobre a importância da África para o desenvolvimento da humanidade. Foi uma figura pública essencial à construção de uma identidade africana, baseada em pesquisas solidamente comprovadas.

O movimento pan-africanista, desde a década de 1930, impulsionou a afirmação de uma unidade africana e formulou críticas às visões racistas de alguns intelectuais europeus. Muitos ativistas eram poetas e escritores que se tornaram, posteriormente, líderes políticos nos seus países de origem.

Diop não produziu apenas uma crítica ideológica à dominação colonial, mas sistematizou uma teoria inovadora, fundamentada em vasta pesquisa histórica e arqueológica, que levou os especialistas europeus e norte-americanos a reconsiderarem a maioria de suas conclusões sobre o Egito antigo e, portanto, sobre a importância e a influência das culturas negras para a formação de civilizações mediterrâneas, como a greco-romana.

No trecho a seguir, Diop explica a importância da cultura egípcia para os povos africanos.

A estrutura da realeza africana, em que o rei é morto, real ou simbolicamente, depois de um reinado de duração variável – em torno de oito anos –, lembra a cerimônia de regeneração do faraó, através da festa de Sed. Os ritos de circuncisão já mencionados, o totemismo, as cosmogonias, a arquitetura, os instrumentos musicais, etc., também são reminiscências do Egito na cultura da África Negra. A Antiguidade egípcia é, para a cultura africana, o que é a Antiguidade greco-romana para a cultura ocidental. A constituição de um *corpus* de ciências humanas africanas deve ter isso como base.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: *História Geral da África II*. África Antiga. Editado por Gamal Mokhtar. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 32.

A partir de vestígios arqueológicos, de esculturas e objetos antigos, Diop sintetizou suas conclusões sobre a origem negra (negroide) do povo egípcio e indicou que pessoas representadas como “brancas” (semitas ou indo-europeias) eram caracterizadas como estrangeiras ou prisioneiras.

Werner Forman Archive/Bridgeman Images/Keystone Brasil/Museu Egípcio, Berlim, Alemanha.

Escultura em ébano, gesso e ouro representando a rainha egípcia Tiye, esposa de Amenhotep III e mãe de Akhenaton, 18ª dinastia, cerca de 1403-1365 a.C.

[...] as representações dos homens do período proto-histórico, e mesmo do período dinástico, são absolutamente incompatíveis com a ideia de raça egípcia difundida entre os antropólogos ocidentais. Onde quer que o tipo racial autóctone esteja representado com alguma clareza, ele é nitidamente negroide. Em parte alguma elementos indo-europeus ou semitas são representados como homens livres, nem mesmo como cidadãos comuns a serviço de um chefe local. Eles aparecem invariavelmente como estrangeiros submetidos. As raras representações encontradas trazem sempre marcas inequívocas de cativeiro: mãos atadas atrás das costas ou amarradas sobre os ombros. Uma estatueta protodinástica representa um prisioneiro indo-europeu com uma longa trança, de joelhos e as mãos atadas ao corpo. As características do próprio objeto mostram que ele devia ser o pé de um móvel e representava uma raça conquistada. A representação é, com frequência, deliberadamente grotesca, como ocorre com outras figuras protodinásticas, mostrando indivíduos com o cabelo trançado à maneira que Petrie denomina rabo de porco (*pigtail*). Na tumba do rei Ka (I dinastia), em Abidos, Petrie encontrou uma plaqueta representando um indo-europeu cativo, acorrentado, com as mãos atrás das costas. Elliot-Smith acha que o indivíduo representado é um semita.

DIOP, Cheikh Anta. Origem dos antigos egípcios. In: *História Geral da África II*. África Antiga. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 9.

3 O colonialismo europeu na Ásia

O território asiático também despertou o interesse dos países europeus, assim como ocorreu na África. Nesse processo de conquista, destacaram-se a Rússia, que expandiu seus domínios sobre a região siberiana e, em seguida, em direção ao sul do continente, e a Grã-Bretanha, que transformou a Índia na "joia da coroa" de seu império e também estendeu seu controle sobre a Birmânia, a Malásia e Hong-Kong, na China. Já a França avançou sobre o sudeste asiático, na "União Indochinesa", em áreas dos atuais Vietnã, Laos e Camboja. Outros controlaram a Indonésia (Países Baixos), Timor (Portugal) e as Filipinas (Espanha).

A Guerra do Ópio

Na China, o grande crescimento demográfico ocorrido em meados do século XIX atraiu o interesse das potências imperialistas, que desejavam explorar esse mercado consumidor. A dominação de territórios e mercados chineses por Europa, Estados Unidos e Japão realizou-se por meio de várias guerras, entre as quais a Guerra do **Ópio** (1839-1842), também chamada de Primeira Guerra do Ópio, pois foi seguida de outro conflito semelhante entre 1856 e 1860.

Ópio: droga viciante, extraída da papoula; tem propriedades anestésicas.

Até o século XVIII, o ópio era utilizado pelos chineses como medicamento. Os ingleses, que produziam grandes quantidades dessa droga em seus domínios da Índia, desejavam forçar a exportação de ópio para a China. Para isso, disseminaram o vício entre os chineses.

Diante dos malefícios que o entorpecente causava à população, as autoridades chinesas reagiram em 1839, obrigando o representante britânico a entregar cerca de 20 mil caixas de ópio, que foram destruídas.

O episódio provocou uma guerra, vencida pela Inglaterra, que utilizava navios de aço, movidos a vapor, contra as embarcações chinesas, de madeira. Derrotada, a China foi obrigada a abrir cinco de seus portos ao livre-comércio e a entregar a ilha de Hong Kong à Inglaterra.

Anos depois, sob o pretexto de vingar o assassinato de um missionário francês, um exército franco-inglês, apoiado por norte-americanos e russos, ocupou a capital chinesa, Pequim. Iniciava-se a Segunda Guerra do Ópio, que durou de 1856 a 1860. Nessas condições, o governo chinês foi obrigado a abrir mais sete portos ao comércio internacional (incluindo o comércio de ópio), além de aceitar a instalação de embaixadas europeias e a atuação de missões cristãs em seu território. Algumas décadas depois, foi a vez da investida japonesa sobre a China.

A Guerra dos *Boxers*

A Guerra dos *Boxers* foi outro dos grandes conflitos imperialistas que atingiram a China. Os "punhos fechados", ou *boxers*, como eram chamados pelos ingleses, eram chineses nacionalistas radicais que queriam libertar o país da dominação das potências europeias. Em 1900, organizaram uma grande rebelião em que morreram cerca de duzentos estrangeiros, entre os quais o embaixador alemão Clemens von Ketteler.

Em represália, uma força expedicionária internacional, composta de ingleses, franceses, alemães, russos, japoneses e norte-americanos, invadiu a China, subjugando o país e obrigando suas autoridades a reconhecer todas as concessões já realizadas às potências imperialistas.

Em 1911, o Partido Nacionalista Chinês – *Kuomintang* –, sob a liderança de Sun Yat-sen, derrubou a monarquia e proclamou a República. Não conseguiu, contudo, superar os entraves ao desenvolvimento autônomo chinês, causado sobretudo pela presença imperialista no país.

Navios britânicos destroem frota inimiga em Cantão, 1841, na Primeira Guerra do Ópio.

A Era Meiji

Os Estados Unidos organizaram, em 1854, uma investida militar contra o Japão. Sob a ameaça de seus navios de guerra, obrigaram os japoneses a abrir os portos, fechados desde o século XVII, ao comércio internacional. A abertura comercial japonesa deu início à europeização do país, que passou por profundas transformações econômicas, militares, técnicas e científicas.

A sujeição do Japão ao Ocidente, ao mesmo tempo, despertou o nacionalismo e a oposição ao xogum, por ter permitido a abertura. Nessa época, o xogum era o governante do Japão, embora o poder estivesse formalmente nas mãos do imperador.

Diferentemente da China, entretanto, o imperador japonês decidiu modernizar seu país para enfrentar o imperialismo. Apoiado pelos clãs rivais do xogunato, o imperador Mutsuhito centralizou o governo em suas mãos. Inaugurou uma nova fase na história japonesa, iniciada a partir de 1868: a era do industrialismo e da modernização, que ficou conhecida como **Era Meiji**.

O Japão industrializou-se rapidamente. Ao mesmo tempo, empreendeu uma política imperialista contra os chineses. Em 1894, declarou guerra à China, com o objetivo de se apoderar da região da Manchúria (observe o mapa ao lado).

Também interessada na região, a Rússia opôs-se à expansão japonesa e, em 1904, teve início a **Guerra Russo-Japonesa**, com a tomada, pelos japoneses, de Port Arthur e de parte da ilha de Sacalina. Pelo Tratado de Portsmouth, assinado no ano seguinte, a Rússia se rendeu à supremacia japonesa sobre a China.

A expansão japonesa

Banco de imagens/Arquivo da editora

Adaptado de: PAOLUCCI, Silvio; SIGNORINI, Giuseppina. *Il corso della storia 3*: Il novecento. Bolonha: Zanichelli, 1997. p. 98.

Durante a Era Meiji, o imperador Mutsuhito, que reinou de 1868 a 1912, mudou a capital de Kyoto para Tóquio. Transferiu os complexos industriais do Estado para poderosos grupos financeiros – os *zaibatsu* – e iniciou a expansão imperialista, conquistando vários domínios no continente asiático e ilhas do Pacífico.

akg-images/Ipress

O desenvolvimento econômico japonês desdobrou-se no expansionismo imperialista. A guerra com a China, em 1894-1895, definiu a redivisão de forças no Extremo Oriente, esbarrando na Rússia czarista. Acima, gravura de Yoshu, 1894, que representa o ataque japonês a Ping-Yang, na China.

Imperialismo na Índia

Da mesma forma que a China, a Índia foi arruinada pelo imperialismo inglês, depois de haver prosperado sob o domínio parcial do Império Mogol – quando o soberano Muhammad Akbar (que reinou de 1556 a 1605) estimulou a agricultura, construiu estradas e fortaleceu o artesanato. Mas a Revolução Industrial destruiu seu comércio, pois os ingleses compravam o algodão indiano e o revendiam como tecidos já prontos, a baixo custo, para a própria Índia, fazendo grande concorrência com a produção local.

The Stapleton Collection/The Bridgeman Art Library/Keystone/Coleção particular

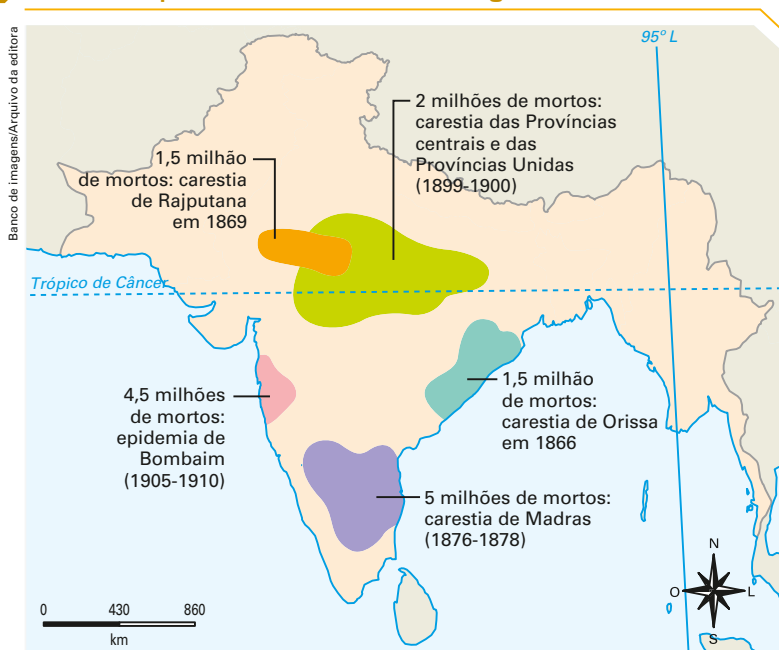
Ingleses são carregados em carros de duas rodas por nativos do Ceilão, atual Sri Lanka, em 1875.

Alguns historiadores, entretanto, apontam outra explicação para a crise que a tecelagem indiana sofreu no século XIX. Segundo eles, os tecidos indianos tinham custo inferior e qualidade superior à dos tecidos ingleses. Por isso, a Inglaterra elevou as tarifas alfandegárias até o século XIX, com o objetivo de impedir a importação de tecidos indianos e, assim, proteger sua indústria têxtil. Essa política, e não exatamente a mecanização, teria arruinado a tecelagem indiana.

Seja como for, é certo que a mecanização inglesa não podia competir com a seda artesanal indiana, de alta qualidade, e sobre ela também recaíram tarifas de importação da Inglaterra. Dessa forma, a indústria têxtil indiana foi levada à falência. O equilíbrio ancestral da vida e da economia foi rompido pela colonização. Nos séculos XVIII e XIX, em razão das imposições inglesas e da consequente desestruturação de sua economia local, a miséria se espalhou pela região, provocando a morte pela fome de cerca de 50 milhões de indianos.

A dominação da Índia pelos ingleses começou a partir de 1608 com uma empresa privada, a Companhia Inglesa das Índias Orientais, que estabeleceu entrepostos comerciais nas principais cidades costeiras e, em seguida, foi ocupando territórios. No final do século XIX, grupos indianos se revoltaram e empreenderam uma guerra contra os ingleses. Foi o Levante Indiano de 1857, conhecido como **Guerra dos Sipaios** (denominação da milícia nativa que servia aos britânicos), iniciado nas unidades militares contra os oficiais ingleses.

O movimento foi reprimido com extrema violência. Mais tarde, em 1876, o primeiro-ministro britânico Benjamin Disraeli transformou a Índia em parte do Império Britânico. Na ocasião, a rainha Vitória foi coroada com o título de imperatriz da Índia.

Carestia e epidemias na Índia colonial inglesa

Adaptado de: CAMERA, Augusto; FABIETTI, Renato. *Elementi di storia XVIII e XIX secolo.* Bolonha: Zanichelli, 1997. p. 979.

No final do século XIX, a Inglaterra controlava, além da Índia, a Birmânia (atual Mianmar) e regiões vizinhas, como o Tibete e o Afeganistão. Avançava também sobre o Pacífico, a Austrália e as ilhas vizinhas, numa cadeia de pontos estratégicos.

Em 1900, os domínios britânicos constituíam o maior império colonial do mundo. Temendo a competição de outras potências imperialistas, o Reino Unido criou a *British Commonwealth of Nations* (Comunidade Britânica de Nações). Existente até hoje, a *Commonwealth*, como é conhecida, compõe-se de países que, depois de conquistar a autonomia política, continuaram unidos por interesses comerciais e diplomáticos comuns, como é o caso da Austrália, África do Sul e Canadá.

Construindo conceitos

Colonização, colonialismo, descolonização, pós-colonialismo

A expansão europeia a partir do século XVI produziu relações internacionais marcadas pela violência e pelo desequilíbrio do poder. O domínio técnico superior de artefatos e armamentos de fogo, além da disposição dos Estados centralizados europeus para confrontos, submeteram povos e civilizações na América, na África e na Ásia.

Entre os séculos XVI e XVIII, prevaleceu um tipo de dominação caracterizado pela exploração das riquezas minerais e agrícolas do continente americano, associada ao uso do trabalho compulsório de indígenas e africanos. Esse processo foi denominado **colonização**, em que os territórios conquistados passavam a ser considerados colônias, isto é, terras ocupadas e anexadas pelos Estados conquistadores (metrópoles).

Charge publicada no periódico parisiense *Le Petit Journal*, em 1898. Da esquerda para a direita: Inglaterra (rainha Vitória), Alemanha (William II), Rússia (Nicolau II), França (Marianne) e Japão (Mutsuhito). Ao fundo, desesperado, o imperador chinês.

Em fins do século XVIII e início do XIX, esse modelo de colonização de territórios além-mar entrou em crise devido à expansão do capitalismo europeu e do crescimento dos interesses políticos das elites coloniais. No período, dezenas de guerras e movimentos pela independência eclodiram em toda a América: nas Treze Colônias, em 1776; no Haiti, em 1804; no Paraguai, em 1811; na Argentina, em 1816; no Brasil, em 1822, etc.

Apesar de as novas nações latino-americanas terem conquistado a emancipação política, elas ainda mantiveram relações econômicas desiguais e dependentes de suas antigas metrópoles europeias, ou mesmo da Inglaterra, a grande potência do século XIX.

Ao mesmo tempo, para manter o ritmo da expansão industrial, era preciso buscar novas fontes de matérias-primas e recursos naturais; de preferência, com custos reduzidos. Isso levou as nações mais ricas da Europa a fortalecer o controle econômico sobre a América e a estabelecer novas colônias e zonas de influência nos continentes africano e asiático. Esse processo, iniciado em meados do século XIX, é chamado de **neocolonialismo**.

A partir de meados do século XX, o processo de **descolonização** do continente africano começou, graças a dois fenômenos distintos. O primeiro refere-se ao crescimento das manifestações políticas africanas contra a dominação europeia, por meio de diversas formas de ação, que incluíam a formação de guerrilhas, a fundação de partidos políticos e o ativismo intelectual. O segundo fenômeno foi a eclosão da Segunda Guerra Mundial, em 1939, que desestabilizou o controle militar europeu sobre o continente e fortaleceu as lutas pela independência.

Com o fim da Segunda Guerra, em agosto de 1945, muitos países africanos e asiáticos tornaram-se independentes do domínio europeu.

A publicação da obra *Orientalismo*, em 1978, pelo crítico literário e ativista político de origem palestina Edward Said (1935-2003), foi o ponto de partida para o estabelecimento de uma nova teoria cultural, chamada **pós-colonialismo**. Nela, Said defende, entre outras questões, que o Ocidente havia construído uma imagem tão poderosa dos países africanos e asiáticos que a própria noção de "Oriente" era uma invenção das potências ocidentais.

Agora, faça o que se pede:

1. Em grupos de três ou quatro alunos, consultem *sites* e revistas para selecionar informações e opiniões sobre as relações entre o Brasil e os países do mundo na atualidade:
   - O Brasil pode ser considerado uma potência que controla outros países ou é um país controlado por outras potências? De que maneira?
2. Elaborem uma pequena síntese sobre o assunto discutido e, em seguida, apresentem-na para a classe.

Atividades

Retome

1. Nos Capítulos 1 e 2 deste volume, você estudou os principais aspectos do colonialismo. Agora, explique as diferenças entre os processos de colonialismo e os de neocolonialismo. Para isso, releia as informações deste capítulo e o texto do boxe *Construindo conceitos*, na página 261.

2. Observe a charge que representa o britânico Cecil Rhodes, localizada na página 255.
   a) Rhodes foi um homem de negócios que realizou inúmeros investimentos no continente africano, sobretudo na área da mineração. Ele também planejou uma estrada de ferro que ligaria o Cairo, no Egito, ao Cabo, na África do Sul, obra nunca realizada. Ao observar a charge, o que a posição de Cecil Rhodes pode indicar?
   b) O que Cecil Rhodes segura em suas duas mãos? Dica: é uma invenção importante do século XIX. Explique de que forma esse elemento se relaciona com os desejos expansionistas, não só dele próprio como das potências europeias do século XIX.

Pratique

3. Leia dois textos escritos por historiadores. Depois, resolva as atividades propostas.

Texto 1

Em resumo, praticamente todos os tipos de sociedade africana resistiram, e a resistência manifestou-se em quase todas as regiões de penetração europeia. Podemos aceitar isso como um fato que não mais precisa de demonstração.

[...] a resistência apresenta gritantes diferenças de intensidade de uma região para outra. Na Rodésia do Norte (atual República de Zâmbia), houve movimentos de resistência armada, mas em nada comparáveis, em amplitude e duração, aos organizados na Rodésia do Sul (atual República do Zimbábue), os quais, por sua vez, não se podem comparar, do ponto de vista da "organização", aos movimentos de resistência contra os portugueses no vale do Zambeze. Faltam-nos, é certo, estudos regionais comparativos mais precisos.

RANGER, Terence O. Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista. In: *História geral da África, VII*: África sob dominação colonial, 1880-1935. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 54.

Texto 2

A partilha do país somali, praticamente terminada em 1897, desprezou os interesses legítimos das populações e as privou da liberdade e da independência. [...] Os chefes e os sultões somalis estavam particularmente inquietos com tantas usurpações, que tinham efeito desastroso sobre seu poder político. Eles jamais cederam de boa graça a sua soberania e, de fato, encabeçaram numerosos levantes contra as forças europeias e etíopes durante o período da partilha.

Conscientes das rivalidades existentes entre as potências europeias, os chefes somalis tentaram jogar umas contra as outras. Assinaram tratados com esta e aquela potência colonial, na esperança de que a prática diplomática lhes resguardasse a independência. Por exemplo, assinaram numerosos tratados com os ingleses, nos quais lhes concediam pouca coisa. [...] Mas os tratados não preencheram o objetivo, pois as potências europeias [...] acabaram por acertar pacificamente o seu litígio na região.

Além desse esforço diplomático, certos clãs somalis pegaram em armas para salvaguardar a soberania. Os ingleses tiveram de enviar quatro expedições: em 1886 e 1890, contra os Issa; em 1893, contra os Habar Guerhajis; e em 1895, contra os Habar Awal. Os italianos também sofreram pesadas perdas: em 1887, um destacamento de soldados italianos foi massacrado em Harar e, em 1896, uma coluna de 14 homens foi aniquilada pelos Bimal.

IBRAHIM, Hassan Ahmed (Com base numa contribuição de Abbas Ibrahim Ali). Iniciativas e resistência africanas no nordeste da África. In: *História geral da África, VII*: África sob dominação colonial, 1880-1935. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 73; 93-94.

   a) O que autor do texto 1 diz sobre a resistência africana à exploração colonial no século XIX?
   b) Ao ler o texto 2, explique que formas de resistência foram organizadas durante a partilha da Somália. Depois, com base em seus conhecimentos, dê exemplos de outros locais do continente africano onde ocorreram resistências à exploração colonial.
   c) O autor do texto 2 também cita outra forma de resistência, diferente da luta armada. Que tipo de resistência era essa?
   d) Explique por que o autor do texto 2 diz que "A partilha do país somali, praticamente terminada em 1897, desprezou os interesses legítimos das populações e as privou da liberdade e da independência".

4. Em 1902, a obra ficcional *O coração das trevas*, do escritor britânico Joseph Conrad (1857-1924), foi publicada. Considerada um dos grandes clássicos da literatura

mundial, a obra narra a viagem de barco realizada por Marlow, um inglês contratado por uma companhia de comércio belga para encontrar, no então Congo, um comerciante de marfim chamado Kurtz. Tudo leva a crer que o enredo se passa no rio Congo. O livro mostra a opressão e a violência dos projetos de exploração colonial. Leia um trecho a seguir.

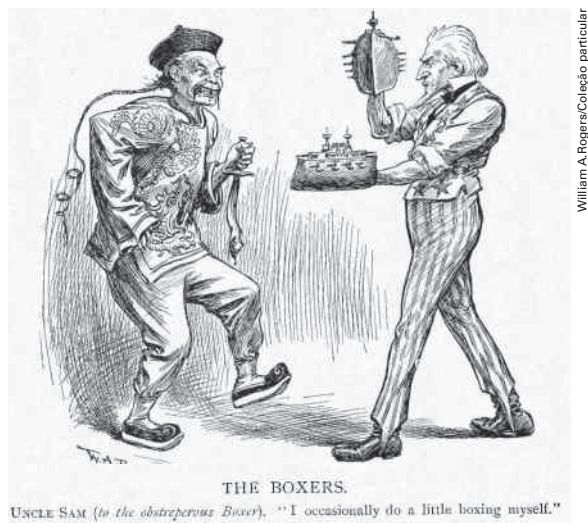
> Às vezes chegávamos a um posto muito perto da margem, preso nas fímbrias do desconhecido, e os homens brancos correndo para fora de um casebre em ruínas, com gestos largos de alegria, surpresa e boas-vindas, pareciam muito estranhos – parecia que um feitiço os mantinha ali cativos. A palavra "marfim" ecoava pelo ar por um instante – e lá seguíamos nós, de novo, no silêncio, pelas extensões desertas do rio, dobrando as curvas mansas, entre os altos muros de nosso curso sinuoso reverberando com pancadas surdas a batida compassada da roda na popa.
>
> CONRAD, Joseph. *O coração das trevas*. São Paulo: Abril, 2010. p. 63. (Clássicos Abril Coleções, v. 25).

a) Quais eram as características da exploração colonial no então Congo belga? Que monarca era responsável por organizar essa exploração?

b) O autor cita um dos principais produtos explorados pelos belgas no então Congo. Que produto era esse? Por que era tão valorizado e como era usado? Existia algum impacto ambiental na exploração desse produto? Qual? Se necessário, pesquise em *sites* da internet para responder às questões.

Analise uma fonte primária

5. Observe a charge a seguir e faça o que se pede:

William A.Rogers/Coleção particular

Charge de William A. Rogers publicada em 1900 na revista estadunidense *Harper's Weekly*. Na legenda lê-se: Os boxeadores. Tio Sam diz "Eu também pratico boxe de vez em quando".

a) A charge faz referência a um dos conflitos imperialistas ocorridos no período estudado neste capítulo. Que conflito é esse? Que elementos da charge justificam sua resposta?

b) Que nação é representada pelo "Tio Sam"? O que ele traz representado em suas mãos?

c) Escreva um comentário sobre o conflito representado na charge e de que modo os elementos nas mãos de Tio Sam representam as ambições das nações vencedoras.

Articule passado e presente

6. Em 2014, o escritor moçambicano Mia Couto concedeu uma entrevista a um jornal brasileiro. Leia um trecho dessa entrevista a seguir.

> [ZH Caderno PrOA] O racismo é uma realidade no Brasil, e tem aparecido especialmente nos estádios de futebol, com casos de torcedores jogando banana para um árbitro negro e gritando "macaco" para jogadores negros. [...] Como fugir dessa armadilha da "raça"?
>
> [Mia Couto] Há várias maneiras. Um componente do racismo é que ele olha a raça para não ver a pessoa. É preciso fazer valer as histórias de cada um, acima da identidade racial. Não é a raça que produz o racismo, é o racismo que produz a raça.
>
> DUARTE, Letícia. Entrevista com Mia Couto. *ZH Caderno PrOA*, 7 set. 2014. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/proa/noticia/2014/09/mia-couto-o-grande-crime-do-racismo-e-que-anula-em-nome-da-raca-o-individuo-4591914.html>. Acesso em: 2 abr. 2016.

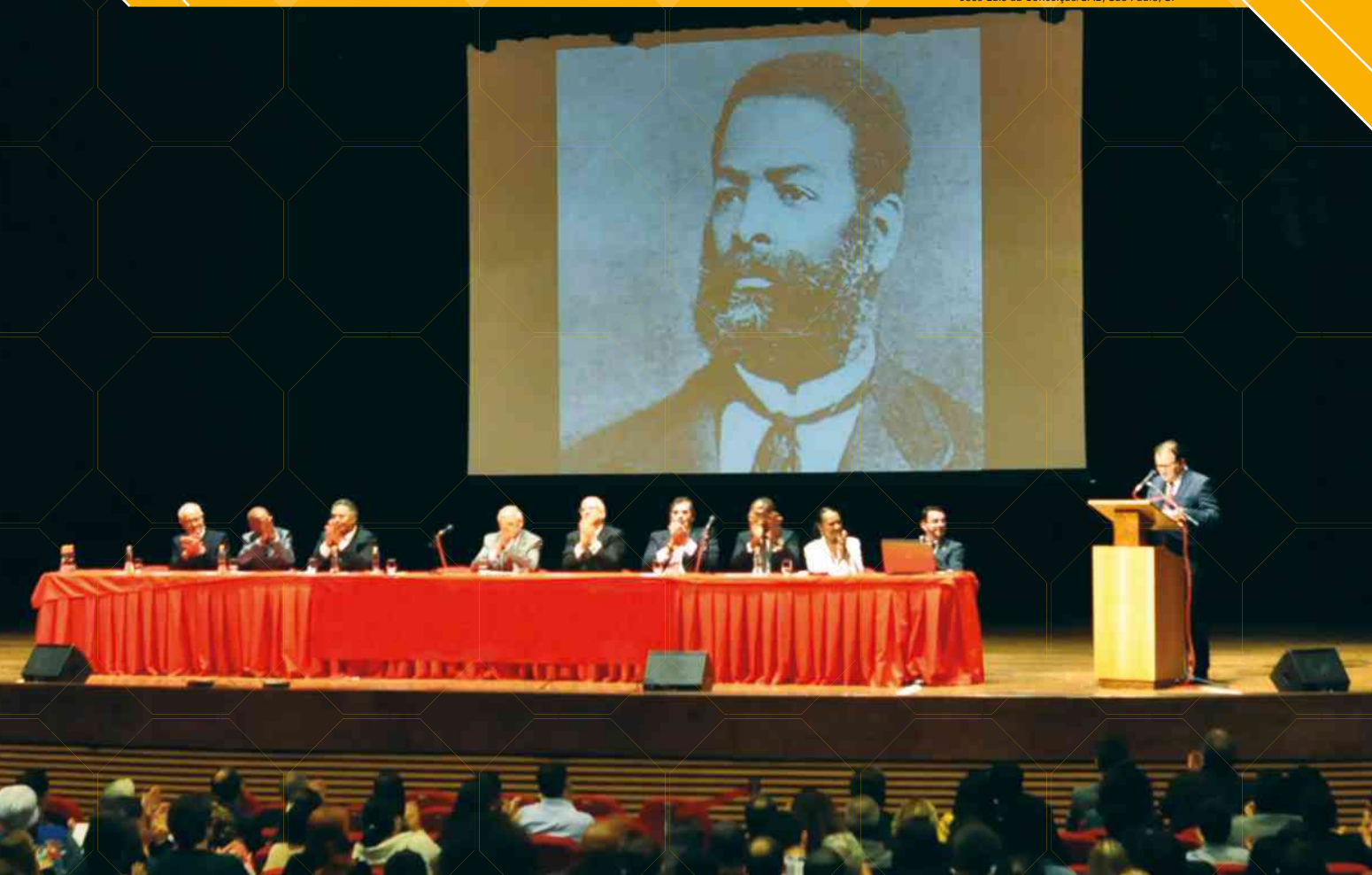
a) Que casos graves de racismo no Brasil a entrevistadora apresenta como exemplos? Em sua opinião, em que outras situações é possível verificar a existência de racismo no Brasil contemporâneo?

b) O termo "raça" praticamente já não é mais aceito pelos estudiosos, uma vez que, biologicamente, não há diferenças suficientes entre os seres humanos para justificar uma possível separação por raças. O termo "etnia" é o mais utilizado na atualidade. De todo modo, Mia Couto toca no assunto e utiliza a palavra "raça" para discutir o racismo. Explique o que Mia Couto quis dizer com a frase "Não é a raça que produz o racismo, é o racismo que produz a raça."

c) Este capítulo discutiu uma das fontes do racismo contemporâneo. Explique a conexão entre o tema deste capítulo e o racismo contemporâneo.

CAPÍTULO 19

O Brasil no reinado de dom Pedro II

José Luis da Conceição/OAB, São Paulo, SP

O abolicionista Luiz Gama (1830-1882) foi um ex-escravizado que, depois de conseguir sua liberdade, tornou-se jornalista e advogado. Autodidata, estudou Direito sozinho e tornou-se rábula (uma pessoa que exerce a advocacia sem possuir o diploma de advogado). Por isso, em razão de seu trabalho no campo do Direito e pela causa abolicionista, Luiz Gama recebeu o título de advogado em 2015. Essa homenagem póstuma e simbólica, concedida pela OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), foi bastante elogiada pela imprensa na época. Um dos tataranetos de Luiz Gama esteve presente na cerimônia.

A questão escravista, a abolição, a expansão do cultivo de café e os conflitos externos foram algumas das marcas do Segundo Reinado no Brasil. Um período que, de forma geral, consolidou a centralização política do país em um processo de favorecimento das elites.

Para diversos pesquisadores, o Brasil, até hoje, "paga o preço" por ter sido escravista. O que você reconhece no Brasil contemporâneo como uma herança escravista? O que pode ser feito para nos livrarmos dela?

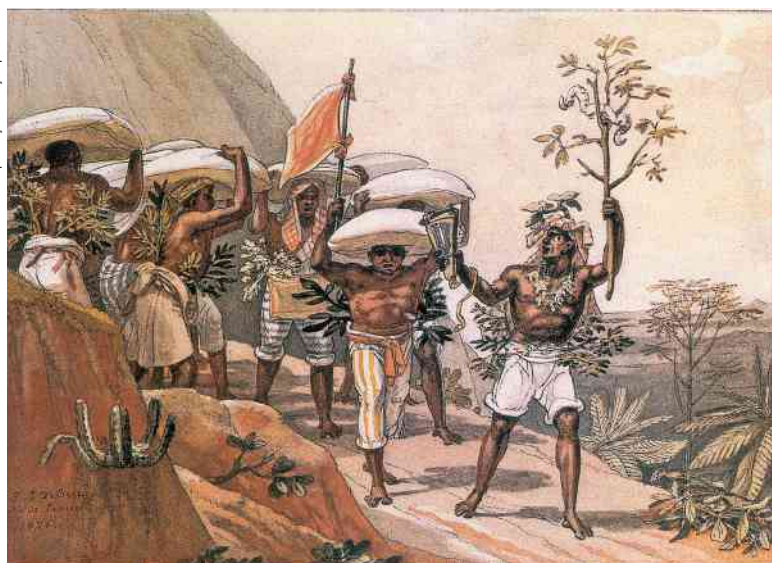
1 Economia e sociedade

O **Segundo Reinado** teve início com a antecipação da maioridade de dom Pedro II, em 1840. Esse período pode ser considerado o apogeu da Monarquia brasileira, representante dos interesses das elites. A centralização política e administrativa iniciada em 1837 permaneceu, ao passo que as revoltas herdadas do período anterior, além de outros movimentos sociais que colocavam em risco a ordem monárquica, foram "pacificados". No vértice do poder, os partidos Conservador e Liberal, às vezes sozinhos, às vezes juntos, como no período da "conciliação" entre 1853 e 1858, integraram o governo de dom Pedro II.

As elites escravistas-exportadoras, em especial a açucareira e a cafeeira, assim como seus representantes na organização imperial, marcaram a feição do país durante o Segundo Reinado, mantendo a ordem socioeconômica construída ao longo da colonização.

Entretanto, apesar de certa continuidade entre o período colonial e o Império, novas forças sociais emergiram na segunda metade do século XIX, principalmente a partir do advento de indústrias e do processo de urbanização. O cacau e a borracha, de alto valor comercial no mercado externo, destacaram-se na produção agrícola brasileira. A mão de obra escravizada foi gradualmente substituída pela assalariada, constituída basicamente de imigrantes.

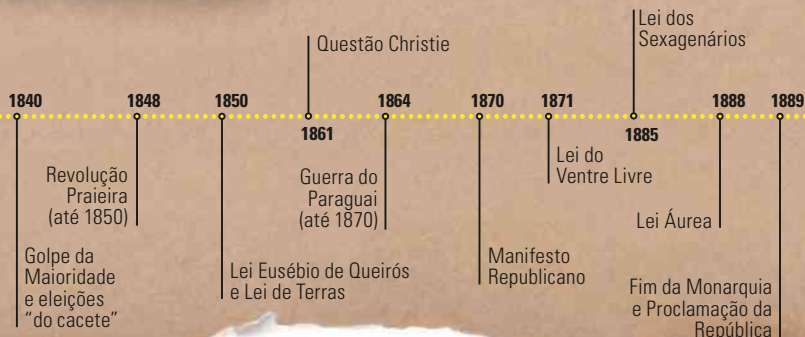
Ao mesmo tempo que o caráter elitista permanecia na esfera política, a economia tornava-se mais racional e produtiva. O Sudeste tornou-se o novo polo econômico do país, com grande crescimento populacional e mudanças na estrutura étnico-social.

Entre as décadas de 1850 e 1880, o número absoluto de escravizados declinou acentuadamente. Na contagem total da população, o aumento progressivo do número de brancos e de pessoas livres revelava a substituição da mão de obra escrava pelo trabalho assalariado e a entrada, no Brasil, de numerosos imigrantes europeus. Contudo, a maioria das pessoas que compunham o novo perfil da população continuava excluída da participação na maior parte da riqueza produzida no país e dos mecanismos de poder político do Estado imperial.

Carregadores de café a caminho da cidade, aquarela de Jean-Baptiste Debret, cerca de 1826. Inicialmente, o transporte do café também era feito em tropas de mulas. Após os anos 1860, passou a ser feito por ferrovias até os portos do Rio de Janeiro e de Santos, que escoavam, respectivamente, a produção do Vale do Paraíba e do interior de São Paulo.

Veja abaixo os períodos e os lugares em que se passaram os principais eventos do capítulo.

Onde e quando

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

topseller/Shutterstock/Glow Images

A ascensão da cafeicultura

Na Europa, o café era considerado bebida de luxo desde o século XVII. Entretanto, a produção brasileira só passou a ser realizada em larga escala e voltada para exportação no fim do século XVIII, quando a produção cafeeira entrou em crise nas colônias francesas.

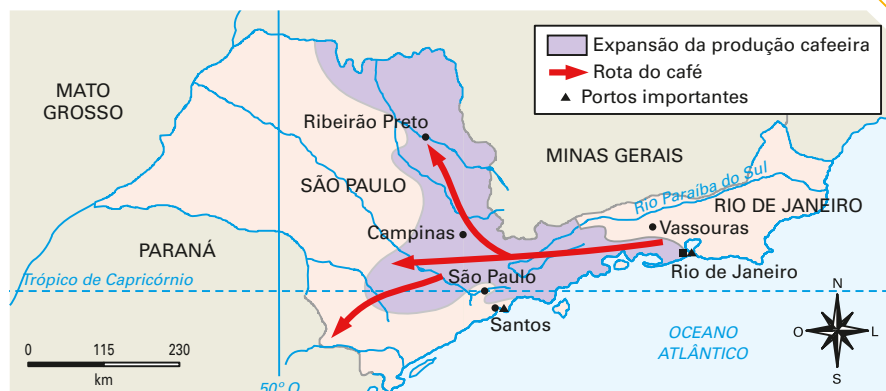
O café, cultivado inicialmente em pequenas lavouras próximas ao Rio de Janeiro, logo atingiu a Zona da Mata mineira e parte do litoral fluminense. A crescente demanda do produto no mercado internacional fez com que ele se espalhasse, fixando-se no Vale do Paraíba, região entre as províncias do Rio de Janeiro e de São Paulo, e, depois, alcançando o Oeste Paulista, a partir dos anos 1870. Nessa região, o café encontrou solo e clima favoráveis para o seu desenvolvimento, transformando a província de São Paulo no principal centro produtor do país.

Diferentemente das lavouras no Vale do Paraíba, as áreas de cultivo de café no Oeste Paulista firmaram-se após a proibição do tráfico de africanos escravizados para o Brasil, em 1850. Diante da necessidade de mão de obra, o tráfico interno ganhou impulso até 1885, quando também foi proibido, por meio da Lei Saraiva-Cotegipe, ou Lei dos Sexagenários.

No tráfico interno de escravizados, as províncias do Norte e do Nordeste supriam as áreas de café do Sudeste. Esse fluxo também ocorria de certas áreas urbanas para as lavouras. Estimativas indicam que nas regiões fluminense e paulista estava boa parte dos cativos do país, cerca de 30%, em 1872, a maioria na lavoura cafeeira.

Com a transformação da província de São Paulo em novo eixo econômico, os "barões do café" conquistaram maior importância na vida econômica e política do Brasil. Fixaram-se nos elegantes arredores das cidades e contavam com o desenvolvimento dos meios de transporte (estradas de ferro e portos) e de comunicação (telégrafo e telefone). Muitos deles dedicavam-se a outras atividades econômicas urbanas, como o comércio, bancos e indústrias, diversificando a economia nacional.

A partir da década de 1820, o café liderou as exportações brasileiras, ultrapassando produtos como açúcar, algodão, tabaco e couro. Nos anos 1880, a produção cafeeira brasileira já era responsável por 56% da produção mundial de café, ampliando-se ainda mais nas décadas seguintes, na época republicana.

A rota do café no século XIX

Banco de imagens/Arquivo da editora

Adaptado de: CAMPOS, Flavio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas história do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2002. p. 24.

Com o café, o Sudeste do país assumiu a liderança na economia agroexportadora brasileira.

Marc Ferrez/Coleção Gilberto Ferrez/Acervo Instituto Moreira Salles

Escravizados trabalham em terreiro de uma fazenda de café no Vale do Paraíba. Foto de Marc Ferrez, c. 1882.

O início da industrialização no Brasil

Em 1842, o governo brasileiro não renovou o tratado de comércio de 1810, que estabelecia baixas tarifas alfandegárias para os produtos britânicos. Posteriormente, em 1844, decretou a Tarifa Alves Branco, que elevava para 60% o tributo sobre os produtos importados que contavam com similares nacionais e 30% para os produtos sem similares no país.

A decisão favoreceu o desenvolvimento manufatureiro interno. Além das novas taxas de importação, uma elevação no preço dos itens importados estimulou a implantação de indústrias no Brasil, sobretudo no ramo têxtil, para abastecer o mercado interno.

Em 1860, porém, pressionado pelos cafeicultores, o governo reduziu as taxas sobre os produtos importados, desestimulando os empreendimentos no setor industrial. Por essa época, o maior empreendedor industrial brasileiro era Irineu Evangelista de Sousa, mais conhecido como Barão de Mauá (veja o boxe *Para saber mais*, a seguir).

A instalação de empreendimentos industriais no Brasil, no Segundo Reinado, significou uma mudança nas relações entre o país e as potências capitalistas da época (Inglaterra e Estados Unidos, principalmente), sem, entretanto, romper a dependência. Apesar de certa modernização tecnológica, a implantação de indústrias no Brasil foi apenas um "surto", e não um verdadeiro processo de industrialização.

A modernização dos transportes

Estradas de ferro começaram a ser instaladas no Império para melhorar o sistema de comunicações e transportes, facilitando o escoamento da produção agrícola. Em 1854, foi inaugurada a primeira estrada de ferro do Brasil, a Rio-Petrópolis, obra de Mauá com o patrocínio de empresas inglesas, ligando a baía de Guanabara ao sopé da serra, com 14 km de extensão.

Um ano depois, iniciou-se a construção das ferrovias Recife-São Francisco e Dom Pedro II, mais tarde chamada Central do Brasil. Esta recebeu recursos do governo e de diversos empresários brasileiros, e ligava o Rio de Janeiro a São Paulo.

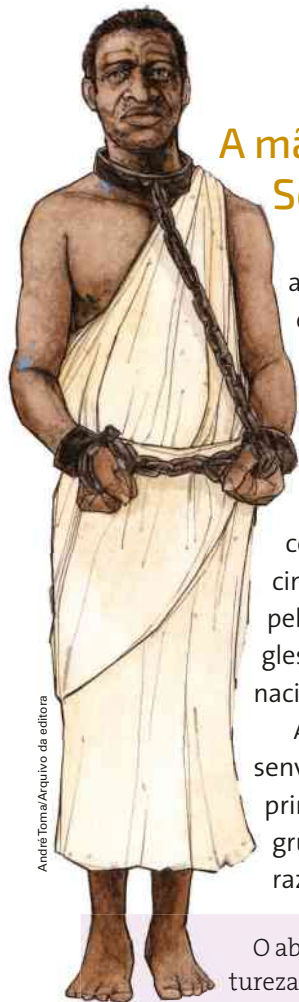
A modernização dos transportes esteve intimamente relacionada ao desenvolvimento econômico do Império, unindo centros produtores aos portos. Após a implantação da Estrada de Ferro Santos-Jundiaí (1867), em São Paulo, as ferrovias avançaram até a Zona da Mata mineira e pelo interior paulista.

Para saber mais

A "era Mauá"

Dinâmico, empreendedor, versátil, o Barão de Mauá (1813-1889) esteve muito à frente de sua época. Gaúcho de nascimento, começou sua carreira no Rio de Janeiro como empregado do comércio. Em 1846, comprou uma pequena oficina em Niterói, logo transformada em estaleiro naval. Algumas décadas mais tarde, era o homem mais rico do país, com investimentos na construção naval e em bancos, ferrovias, companhias de água, luz e bondes, e na instalação de cabos submarinos que ligavam, via telégrafo, o Brasil à Europa. No auge de seu empreendedorismo, o valor total dos ativos de suas empresas chegou a superar o orçamento do Império.

Apesar da rápida ascensão como homem de negócios, Mauá sofreu várias derrotas frente à política econômica do governo. Nos anos 1860, a extinção da Tarifa Alves Branco e a livre importação de navios fabricados no exterior levaram à falência o estaleiro naval de Ponta de Areia, um de seus grandes empreendimentos. Iniciou-se, então, o lento declínio de Mauá, que culminaria com seu afastamento das atividades empresariais pouco antes de sua morte, em 1889.

Retrato de Visconde de Mauá, por Édouard Viénot, século XIX.

A mão de obra no Segundo Reinado

André Toma/Arquivo da editora

O tráfico escravista era legal e amplamente praticado até o início do século XIX. Enquanto isso, o desenvolvimento capitalista, consolidado com a Revolução Industrial iniciada na Inglaterra, buscava ampliar seus mercados. Nesse contexto, a escravidão começou a ser considerada um obstáculo ao crescimento do capitalismo e as pressões pelo seu fim multiplicaram-se. Os ingleses lideravam essas pressões internacionais.

Além das razões econômicas, o desenvolvimento e a consolidação de princípios liberais levaram diversos grupos a combater a escravidão por razões humanitárias.

> O abolicionismo britânico tinha natureza cultural e política. Na vanguarda do movimento estavam ativistas que não abriam mão da crença na unidade do gênero humano, com destaque para os *quakers*, que rejeitavam o uso da violência com o mesmo empenho com que recusavam qualquer sacramento ou hierarquia eclesiástica.
>
> FLORENTINO, Manolo. Sensibilidade inglesa. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/sensibilidade-inglesa>. Acesso em: 1º fev. 2016.

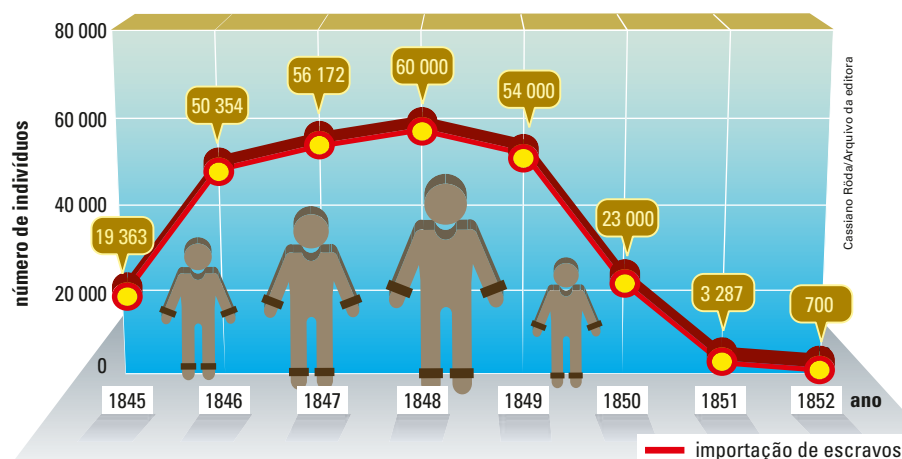
Logo após a independência, dom Pedro I assumiu o compromisso de extinguir o tráfico negreiro até 1830, em troca do reconhecimento da emancipação do Brasil pelo governo da Inglaterra. O acordo, aprovado pela Regência em 1831, não saiu do papel, como uma típica lei "para inglês ver".

Empresas inglesas no Brasil, que controlavam mais da metade das exportações nacionais, junto com militares e políticos, pressionavam o governo brasileiro, que acabou por ceder aos interesses britânicos. Entre essas pressões, destaca-se a **Bill Aberdeen**, lei aprovada pelo Parlamento inglês em 1845, que legalizava a captura de qualquer navio utilizado no tráfico negreiro.

Incursões britânicas em águas territoriais do Império e seguidos conflitos levaram à assinatura da **Lei Eusébio de Queirós**, em 1850. Essa lei proibiu o tráfico Atlântico de escravizados. Entretanto, o tráfico negreiro continuou a ser praticado ilegalmente.

As diversas formas de resistência dos escravizados, como fugas e rebeliões, associadas à pressão de amplos setores da população contrários à escravidão (Campanha Abolicionista) e ao estímulo à imigração de trabalhadores livres, foram decisivas para o fim do tráfico negreiro.

No gráfico abaixo, nota-se o aumento da importação de escravizados nos anos imediatamente anteriores à Lei Eusébio de Queirós, que decorreu da preocupação dos senhores brasileiros com as pressões inglesas pelo fim do tráfico. A lei não extinguiu completamente o tráfico, que continuou ilegalmente, embora de forma bastante reduzida e em declínio. Contudo, se o tráfico intercontinental declinava, o tráfico interno ganhava impulso, abastecendo as áreas produtoras de café.

A queda do tráfico de escravizados para o Brasil

Baseado em: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de janeiro: J. Olympio, 1956. p. 92.

Vivendo naquele tempo

Escravidão urbana

No Brasil oitocentista, as condições dos escravizados nos espaços urbanos eram geralmente menos rigorosas do que as vividas no cotidiano das fazendas de cana-de-açúcar e café. O escravo urbano possuía certa autonomia que lhe permitia circular pelos espaços públicos da cidade e estabelecer relações com homens brancos pobres e outros escravos.

Nas maiores cidades brasileiras, como Rio de Janeiro e Salvador, havia, basicamente, três tipos de escravos: artesãos, de ganho e domésticos.

Os **escravos artesãos** praticavam diferentes ofícios urbanos. Eram homens e mulheres que haviam aprendido uma profissão e, portanto, tinham algum reconhecimento numa sociedade desigual e escravista. Muitos trabalhavam nas oficinas de seus senhores, outros trabalhavam para terceiros, mas o que seria um salário era entregue ao proprietário do escravo. Havia carpinteiros, pedreiros, construtores de móveis e de carruagens, joalheiros, litógrafos, alfaiates, sapateiros, cabeleireiros, costureiras, lavadeiras, cozinheiras e rendeiras, entre outras profissões.

Os **escravos de ganho**, também conhecidos como **negros de ganho**, não tinham uma profissão específica. Realizavam a maior parte dos serviços urbanos, principalmente o transporte de pessoas em liteiras, redes ou cadeirinhas, o transporte de mercadorias e a venda de alimentos, bebidas e flores.

Muitas famílias de brancos pobres procuravam comprar pelo menos um escravo para obter, por meio do trabalho dele, uma fonte de renda. Esses cativos passavam o dia nas ruas, onde ofereciam seus serviços, e depois entregavam uma quantia específica a seu senhor. Apesar do direito de guardar o excedente do que ganhavam nos negócios, os negros de ganho eram responsáveis pela própria alimentação e pela moradia. Por isso, era raro que tivessem alguma poupança para utilizá-la na compra da própria alforria, por exemplo.

As ruas eram seu espaço de sobrevivência, lazer e convívio, onde a vida social se realizava por meio de relações de solidariedade e interesses comuns.

Segundo Júlio Maria Neres,

> No trabalho, homens e mulheres criaram os chamados "cantos": locais da cidade, em geral esquinas, onde forros e escravos de mesmo ofício e nação ofereciam seus serviços.
>
> Eram locais onde os mesmos escravos encontravam-se cotidianamente. Teciam objetos artesanais, como chapéus de palha, gaiolas de passarinho e objetos de couro, enquanto aguardavam sua clientela. Muitos destes "cantos" tornaram-se depois organizações de escravos.
>
> NERES, Júlio Maria; CARDOSO, Maurício; MARKUNAS, Mônica. *Negro e negritude*. São Paulo: Loyola, 1997, p. 83.

Os **escravos domésticos** eram comuns não apenas nas casas das famílias mais ricas, mas também nas casas das camadas médias urbanas e mesmo das famílias com poucos recursos, que conseguiam ter, pelo menos, um escravo em casa. Nesses espaços, eles eram responsáveis por todas as atividades domésticas: cozinhar, lavar, arrumar a casa, amamentar os filhos do senhor, dar banho e vestir seus senhores.

Os principais aspectos da escravidão urbana no Brasil foram representados por alguns viajantes europeus que participaram de missões artísticas no século XIX, como o francês Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e Johann Moritz Rugendas (1808-1858), de origem alemã.

Barbeiros ambulantes, litografia de Jean-Baptiste Debret produzida no início do século XIX.

A chegada dos imigrantes

A difícil conjuntura europeia daquele período contribuiu para a vinda de imigrantes para o Brasil. A crise econômica e os efeitos de diversas guerras obrigaram camponeses de várias regiões da Europa a sair em busca de oportunidades em outros continentes.

A Itália e a Alemanha, que passavam por dificuldades como as guerras de unificação nacional, foram os grandes "exportadores" de mão de obra para o Brasil. De lá vieram numerosos grupos de imigrantes, que se dirigiram principalmente para as províncias de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Imigrantes europeus na Hospedaria dos Imigrantes, na cidade de São Paulo. Foto de 1890. Nesse prédio, hoje se encontra o Museu da Imigração do estado de São Paulo.

A primeira iniciativa importante de incentivo à imigração foi o **sistema de parceria**. Consistia em custear o transporte de trabalhadores europeus e suas famílias até as fazendas e sustentá-los nos primeiros tempos de permanência na propriedade. Instalados, os imigrantes deviam trabalhar no cultivo de café e de gêneros de subsistência. Ficavam com um terço dos lucros, cabendo o restante ao fazendeiro.

Os juros cobrados sobre a dívida inicial eram elevados (de até 12% ao mês) e os trabalhadores eram maltratados pelos fazendeiros, habituados ao sistema escravista. A remuneração paga pelo café cultivado era muito baixa. Em algumas fazendas, ocorreram revoltas de colonos que exigiam a quitação de suas dívidas ou melhores condições de trabalho e maior remuneração.

Um desses conflitos foi a **revolta de Ibicaba** ou **revolta dos parceiros** (1856-1857), em Limeira, no interior da província de São Paulo. Nessa região, os colonos incumbiram o suíço Thomas Davatz, mestre-escola da fazenda, de apresentar uma lista de reivindicações ao dono da terra, o senador Nicolau Pereira de Campos Vergueiro. Davatz foi demitido durante as negociações e voltou para a Suíça, onde escreveu um livro detalhando as condições de trabalho e acusando os fazendeiros de tratarem os colonos como escravos. A repercussão da revolta contribuiu para que a Suíça e a Prússia proibissem a emigração de trabalhadores para o Brasil, que só foi retomada em 1870.

Ao mesmo tempo, no Brasil, a **Campanha Abolicionista** avançava e investia-se no trabalhador estrangeiro. O governo imperial adotou o sistema de imigração subvencionada, que substituiu a iniciativa privada pela estatal e regulamentou as relações entre fazendeiros e trabalhadores.

Para saber mais

Lei de Terras

Com a entrada maciça de imigrantes no país, a possibilidade de surgirem pequenas propriedades com mão de obra familiar e voltadas para o mercado interno incomodava os latifundiários. Pressionado, o governo imperial aprovou uma lei que dificultava o acesso de imigrantes recém-chegados, libertos e homens livres às terras, principalmente às mais produtivas.

A **Lei de Terras**, aprovada em 1850, foi uma medida decisiva para conter o desvio da mão de obra livre para outras atividades que não a agroexportadora. A partir de então, as terras públicas só poderiam tornar-se propriedade privada por meio da compra, e não mais por doação ou posse. Com os preços propositalmente elevados, as terras se tornaram inacessíveis à maioria da população.

Os vínculos da aristocracia econômica com o Estado imperial escravista estabeleceram uma quase monopolização dos recursos econômicos (terras, capitais e trabalho). As elites, especialmente a cafeeira, assumindo o controle político, garantiram e aumentaram seus lucros e suas fontes de poder, consolidando o caráter oligárquico que marcou todo o Segundo Reinado.

2 A evolução política do Segundo Reinado

Os interesses e projetos dos dois principais grupos políticos do Império, o Partido Conservador e o Partido Liberal, não eram substancialmente diferentes. Com pequenas discordâncias, ambas as correntes aceitavam e defendiam a estrutura oligárquica, imperial e escravista da sociedade brasileira, divergindo apenas na forma de mantê-la. Isso explica a alternância desses grupos no controle do governo imperial.

Com sua política diplomática, dom Pedro II sustentava e, ao mesmo tempo, manipulava os partidos Liberal e Conservador.

O parlamentarismo foi estabelecido em 1847, após algumas situações iniciais de confronto entre os grupos envolvendo violentas eleições ilegítimas (chamadas de "eleições do cacete"), e lutas contra o poder central, como a Revolução Farroupilha e a Revolta Liberal de 1842. Chamado por alguns historiadores de **parlamentarismo às avessas**, esse sistema tinha um caráter centralizador e oligárquico. Com o critério **censitário** e a exclusão dos escravos, não se caracterizava como um sistema político representativo da sociedade brasileira.

censitário: relativo à concessão de direito ao voto somente àqueles que comprovassem renda elevada. O voto censitário foi instituído no Brasil por meio da Constituição de 1824 e abolido em 1891, durante o regime republicano no país.

Em 1853, estabeleceu-se uma **conciliação** partidária em um novo ministério, formado por liberais e conservadores. A estabilidade proporcionada por esse arranjo durou até 1858, quando o revezamento entre liberais e conservadores no poder recomeçou, situação que predominou até o fim do Império.

A emergência de novos setores sociais ligados ao café e os efeitos da Guerra do Paraguai (1864-1870) impediram a manutenção da conciliação. Além disso, alguns integrantes do Partido Liberal passaram a exigir reformas sociais mais profundas, como a ampliação do direito de voto, maior autonomia das províncias e a abolição gradual da escravidão. Muitos deles deixaram o Partido Liberal e fundaram o **Partido Republicano**, em 1870. A partir de então, começava o processo que culminaria na proclamação da República, em 1889.

A Revolução Praieira (Pernambuco, 1848-1850)

A última das rebeliões provinciais ocorreu em Pernambuco, em 1848. A Revolução Praieira (1848-1850) foi o desfecho de um longo ciclo revolucionário pernambucano. Após esse ciclo, a região se inseriu na ordem política do Império.

O movimento recebeu esse nome porque o jornal divulgador dos ideais dos revoltosos tinha sua sede na rua da Praia, no Recife. Em 1848, os rebeldes publicaram nesse jornal o Manifesto ao Mundo, no qual expunham suas principais reivindicações: voto livre e universal, liberdade de imprensa, garantia de trabalho, nacionalização do comércio (que estava em mãos de portugueses), independência dos poderes e extinção do Poder Moderador. Contavam com o apoio de senhores de engenho ligados ao Partido Liberal e entre seus principais líderes estavam o capitão Pedro Ivo e o general Abreu e Lima, que pregava a divisão das fortunas.

As difíceis condições econômicas e sociais da província de Pernambuco e a concentração de terras nas mãos de poucos proprietários foram alguns dos motivos que desencadearam a Revolução Praieira. A rebelião pernambucana ocorreu simultaneamente à Primavera dos Povos, conjunto de revoluções populares que eclodiram na Europa e em regiões da América em 1848. Apesar de seus êxitos iniciais, a rebelião foi derrotada pelas tropas governamentais em 1850.

3 A política externa e a crise do Império Oligárquico

A instauração do parlamentarismo imperial garantiu a concretização do regime e a fase de conciliação, na década de 1850, promoveu o auge da dominação oligárquica durante o Império. Com o projeto político imperial consolidado, a atenção do governo se voltou para a política externa. Essa fase foi marcada pela ocorrência de diversos conflitos na região do Prata, no extremo sul do país, e de atritos diplomáticos com a Inglaterra.

A Questão Christie (1863)

Os empréstimos frequentes realizados junto ao governo inglês criaram uma forte dependência da economia brasileira em relação à Inglaterra. Durante o Segundo Reinado, porém, o Brasil obteve alguma autonomia, graças às crescentes exportações de café.

Ao mesmo tempo, a Revolução Industrial expandia-se, alcançando a França, a Alemanha e os Estados Unidos, formando novos centros financeiros e fornecedores de produtos industrializados ao Brasil, processo que ameaçava a hegemonia da Inglaterra.

Um ingrediente de tensão a mais nessa relação entre Brasil e Inglaterra foi a questão do tráfico de escravos, contestado pela Inglaterra e tido como fundamental para a estrutura produtiva brasileira agroexportadora.

Investimentos de países que viviam a Segunda Revolução Industrial passaram a fluir para o Brasil, garantindo alguma autonomia diante da Inglaterra. Na charge de Angelo Agostini, a entrada de capitais estrangeiros.

A aprovação da Tarifa Alves Branco, em 1844, que revogou, consequentemente, o Tratado de Comércio de 1810, aliviou a situação financeira do governo imperial brasileiro, mas afetou diretamente o comércio inglês no país e acentuou a crise diplomática entre os dois países.

Em resposta, o Parlamento da Inglaterra aprovou a Bill Aberdeen, que autorizava a Marinha inglesa apreender qualquer navio negreiro que cruzasse o Atlântico em direção ao Brasil.

As relações diplomáticas entre os governos do Brasil e da Inglaterra agravaram-se em 1860, quando o embaixador inglês no Rio de Janeiro, William Dougal Christie, abusou de sua autoridade para acobertar dois marinheiros de seu país que tinham assassinado um agente alfandegário. O fato foi publicado em jornais cariocas e deu margem a diversos protestos.

Em 1861, um novo incidente precipitou as desavenças entre os dois países. O navio inglês Prince of Wales naufragou no litoral do Rio Grande do Sul e teve sua carga roubada. O embaixador Christie exigiu que um oficial inglês acompanhasse as investigações e que o governo brasileiro indenizasse seu país pela perda.

No ano seguinte, mais um incidente: marinheiros ingleses, embriagados e em trajes civis, foram presos por promover arruaças nas ruas do Rio de Janeiro. Depois de constatado que eram militares, foram soltos. Mesmo assim, o embaixador britânico exigiu a demissão dos policiais que haviam efetuado a prisão e desculpas oficiais do governo à Inglaterra.

Diante da recusa do Brasil em cumprir as exigências britânicas, Christie ordenou que seus navios de guerra aprisionassem cinco navios brasileiros ancorados no porto do Rio de Janeiro. A decisão resultou em diversas manifestações contra a Inglaterra.

Dom Pedro II, posteriormente, pagou a indenização referente ao roubo da carga, mas o governo inglês recusou-se a pedir desculpas oficiais pela atitude do embaixador. Em 1863, o imperador rompeu relações diplomáticas com a Inglaterra. Era o desfecho da Questão Christie. As relações foram reatadas em 1865, quando o governo britânico apresentou desculpas oficiais ao governo brasileiro.

Intervenções brasileiras na região do rio da Prata

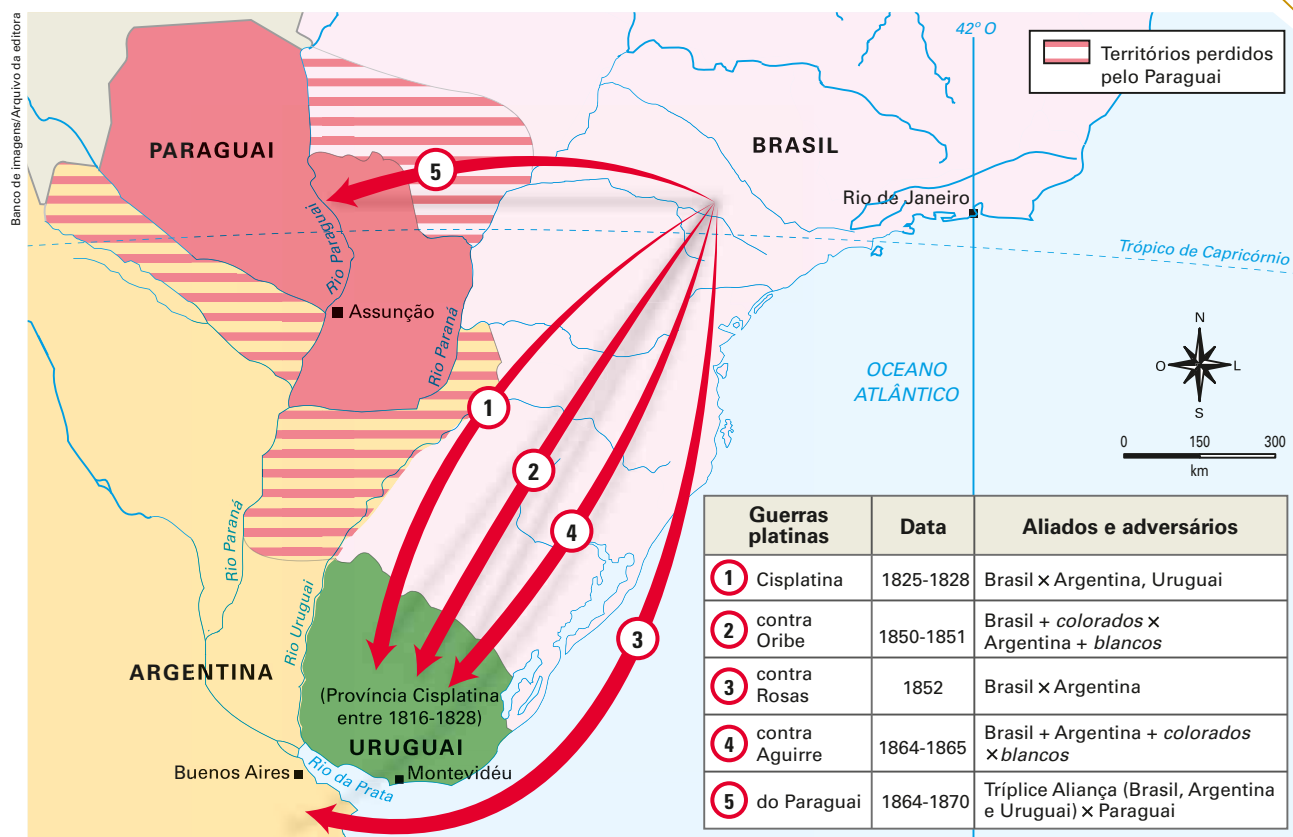
O Brasil se envolveu em conflitos armados na região do rio da Prata por diversas vezes. As disputas territoriais, o empenho imperial em garantir a livre navegação nos rios da Bacia do Prata, para assegurar o acesso a algumas províncias, e a tentativa de impedir o surgimento de um Estado rival nas fronteiras do sul foram algumas das razões para o seu envolvimento nesses conflitos.

A emancipação política do Vice-Reinado do Prata, no início do século XIX, fragmentou a região em três países: a Argentina, o Paraguai e, mais tarde, o Uruguai, inicialmente anexado ao Brasil (Província Cisplatina). O porto de Buenos Aires controlava o estuário do Prata e dominava o fluxo de mercadorias na região. Após a independência, contudo, a Argentina passou por um período de disputas internas entre os federalistas, que exigiam mais autonomia para as províncias, e os unitaristas, favoráveis à centralização do Estado em Buenos Aires.

O Uruguai, por sua vez, com apoio argentino e mediação inglesa, tornou-se independente em 1828. O mapa a seguir representa os principais conflitos na região do rio da Prata.

Mesmo após a independência do Uruguai, a fraqueza dos Estados nacionais recém-formados da região platina favorecia a influência brasileira, que defendia a liberdade de navegação nos rios da região, garantindo a forte presença comercial da Inglaterra.

Porém, a ocorrência de confrontos armados entre facções uruguaias, argentinas e gaúchas motivaram a primeira intervenção significativa do Brasil na região, entre 1851 e 1852. Dom Pedro II ordenou a intervenção em Montevidéu e Buenos Aires, depondo os governantes Oribe e Rosas e substituindo-os por Rivera, no Uruguai, e Urquiza, na Argentina.

Conflitos na região do rio da Prata

Guerras platinas	Data	Aliados e adversários
1 Cisplatina	1825-1828	Brasil × Argentina, Uruguai
2 contra Oribe	1850-1851	Brasil + *colorados* × Argentina + *blancos*
3 contra Rosas	1852	Brasil × Argentina
4 contra Aguirre	1864-1865	Brasil + Argentina + *colorados* × *blancos*
5 do Paraguai	1864-1870	Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai) × Paraguai

Adaptado de: CAMPOS, Flávio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas história do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2002. p. 37.

No mapa acima vemos as disputas e os conflitos na região platina: o imperialismo brasileiro.

A partir de 1863, contínuas disputas entre os partidos Blanco e Colorado no Uruguai e a interferência frequente de pecuaristas gaúchos na política platina agravaram mais uma vez a situação no Prata. O Uruguai, nessa época, era governado pelo *blanco* Aguirre, com o apoio do presidente paraguaio Solano López, criador de uma respeitável marinha fluvial e de um forte Exército em seu país.

As tropas imperiais brasileiras, com o apoio do líder colorado Venâncio Flores, derrubaram Aguirre e empossaram Flores em 1864. O pretexto dessa intervenção foi a recusa do presidente Aguirre em indenizar os fazendeiros gaúchos pelos prejuízos causados pelos ataques uruguaios às suas fazendas.

A Guerra do Paraguai (1864-1870)

As razões desse conflito, também chamado de **Guerra da Tríplice Aliança** ou **Guerra Grande**, são bastante diversas. Independente desde 1811, o Paraguai tinha alcançado certo desenvolvimento econômico ao longo do século XIX, destoando dos outros países latino-americanos. Durante os governos de José Francia (1811-1840) e Carlos López (1840-1862), erradicou-se o analfabetismo no país. Fábricas, indústrias siderúrgicas, estradas de ferro e um eficiente sistema de telégrafo surgiram. A população paraguaia tinha emprego e um bom padrão alimentar.

Entretanto, segundo o historiador Francisco Doratioto,

> é equivocada a apresentação do Paraguai como um Estado onde haveria igualdade social e educação avançada. A realidade era outra e havia uma promíscua relação entre os interesses do Estado e os da família López, a qual soube se tornar a maior proprietária 'privada' do país enquanto esteve no poder.
>
> [...] é fantasiosa a imagem construída por certo revisionismo histórico de que o Paraguai pré-1865 promoveu sua industrialização a partir de 'dentro', com os próprios recursos, sem depender dos centros capitalistas, a ponto de supostamente tornar-se ameaça aos interesses da Inglaterra no Prata. Os projetos de infraestrutura guarani foram atendidos por bens de capital ingleses e a maioria dos especialistas estrangeiros que os implementaram era britânica.
>
> DORATIOTO, Francisco. *Maldita guerra*: nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Nesse momento de algum sucesso socioeconômico e de certa autonomia internacional, Solano López (1827-1870), cujo governo teve início em 1862, teria promovido uma política militar expansionista, com o objetivo de ampliar o território paraguaio. Segundo essa versão, Solano López pretendia criar o "Paraguai Maior", anexando, para isso, regiões da Argentina, do Uruguai e do Brasil (como o Rio Grande do Sul e o Mato Grosso). Obteria, assim, acesso ao Atlântico, que considerava essencial para a continuação do desenvolvimento econômico do país.

Enfim, a guerra teria como motivo a agressão paraguaia, que obrigou o Império de dom Pedro II a reagir. Porém, foi o intervencionismo da política externa brasileira no Prata que colaborou para criar uma situação potencialmente explosiva.

O campo de Uruguaiana, pintura de Candido Lopez, realizada em 1865, durante a Guerra do Paraguai.

The Bridgeman Art Library/Keystone/Museu Histórico Nacional, Buenos Aires, Argentina.

Para saber mais

As causas da guerra: um tema polêmico

Existem diversas visões sobre as causas da Guerra do Paraguai. Algumas delas seriam:

- a ocupação do Uruguai pelo Império brasileiro, que impunha riscos para o equilíbrio do Prata, enquanto o Paraguai defendia a livre navegação nos rios (versão paraguaia);
- a agressão militar por parte do Paraguai (na invasão do Mato Grosso e Corrientes); o despotismo e as ambições políticas de López;
- os interesses econômicos da Inglaterra, que pretendia submeter o modelo econômico autossustentável do Paraguai e conseguir sua abertura aos produtos ingleses;
- fatores como a persistência da indefinição das fronteiras, a inabilidade da diplomacia paraguaia, a imposição da hegemonia regional do Brasil e da Argentina, etc., conforme apontam as pesquisas historiográficas mais recentes.

O estopim para o conflito foi a intervenção brasileira no Uruguai e a reação de Solano López a ela. Contando com um Exército mais numeroso do que o brasileiro, López tomou a ofensiva ao ordenar o aprisionamento do navio brasileiro *Marquês de Olinda*, no rio Paraguai. A resposta brasileira foi o imediato rompimento de relações diplomáticas com o Paraguai, seguida do revide paraguaio e da declaração de guerra.

Mantendo-se na ofensiva, o Paraguai invadiu o Mato Grosso e o norte da Argentina. Em seguida, os governos do Brasil, Argentina e Uruguai criaram a **Tríplice Aliança** contra Solano López.

No início, o Paraguai obteve algumas vitórias, mas o país contava com uma população menor do que a de seus adversários e não resistiu a uma guerra prolongada. Além disso, os integrantes da Tríplice Aliança contaram com o apoio inglês, por meio do recebimento de empréstimos para equipar e manter seus Exércitos.

A vitória brasileira sob o comando do almirante Barroso na Batalha do Riachuelo, em 1865, levou à destruição da frota paraguaia. A partir daí, as forças da Tríplice Aliança passaram a ter a iniciativa na guerra, controlando os rios, principais meios de comunicação da Bacia Platina, até a vitória definitiva, em 1870.

O Exército brasileiro, que até então praticamente inexistia, forneceu o maior número de soldados para as tropas da Aliança. Em janeiro de 1865, por decreto imperial, foram criados os corpos dos **Voluntários da Pátria**, com vantagens de **soldo** e gratificações para cidadãos entre 18 e 50 anos que se alistassem. Enquanto boa parte da elite resistia em ir para a guerra, populares engrossaram as tropas, chegando rapidamente a 10 mil voluntários, total programado pelo governo.

soldo: remuneração a militares de qualquer posto ou graduação. Origina-se do nome de uma moeda de ouro que circulava no Império Romano.

Para ampliar o contingente de soldados, em novembro de 1866 decretou-se que os escravos que voluntariamente se apresentassem para lutar na guerra obteriam a liberdade. Muitos se alistaram dessa maneira, mas outros foram obrigados a fazê-lo no lugar dos filhos de seus senhores que haviam sido convocados. Esses soldados, recrutados à força, receberam, depois, o apelido de **voluntários a pau e corda**. Junto a eles, outro grupo se destacou em meio aos confrontos: os indígenas (veja o boxe *Leituras* na próxima página).

O Paraguai resistiu cerca de cinco anos a uma guerra que devastou seu território e desestruturou sua economia. O conflito causou a morte de mais de 300 mil pessoas, número que nas Américas só foi inferior às perdas humanas da Guerra de Secessão, nos Estados Unidos.

Além das mortes em combate, epidemias disseminaram-se, principalmente a de cólera, e atingiram os homens de ambos os lados. Acrescente-se ainda que os governos da Tríplice Aliança adotaram uma política genocida contra a população paraguaia. Acredita-se que a Guerra do Paraguai tenha sido responsável pela morte de mais de 90% da população masculina paraguaia com mais de 20 anos. Entre os sobreviventes predominavam idosos, crianças e mulheres.

A guerra provocou um endividamento do Brasil com o governo inglês, além de causar a morte de cerca de 40 mil brasileiros (sobretudo negros e mestiços). Também manteve o equilíbrio de forças na Bacia do Prata, embora a um preço exorbitantemente alto, dadas as grandes perdas geradas pela guerra. Internamente, a principal consequência da Guerra do Paraguai foi o fortalecimento e a institucionalização do Exército brasileiro.

Leituras

A historiadora Rosely Batista Miranda de Almeida destaca a atuação dos indígenas brasileiros na Guerra do Paraguai. Além disso, aponta os interesses desse grupo ao participarem do conflito junto ao Exército do imperador dom Pedro II.

Soldados indígenas na Guerra do Paraguai

Não foram só as forças armadas do Império que deram ao Brasil a vitória no maior conflito bélico jamais ocorrido na América do Sul. Pesquisas já mostraram que gente do povo, mulheres, escravos e ex-escravos também tiveram atuação marcante na Guerra do Paraguai. De todas essas minorias combatentes, a participação dos índios era menos conhecida. Hoje se sabe que eles atuaram no conflito como verdadeiros soldados, e foram considerados "bravos auxiliares" por oficiais do nosso Exército. Existem muitos relatos sobre gestos heroicos de soldados indígenas que fazem jus aos elogios, como, por exemplo, o de grupos avançando de peito nu, numa demonstração de extrema coragem, para desalojar soldados paraguaios escondidos nas matas que eles tão bem conheciam. Ou de pelotões indígenas realizando com êxito a missão de observar os movimentos do inimigo ou de trazerem de volta aos seus destacamentos soldados desertores e escravos fugidos.

Nessas ações, não eram movidos propriamente por patriotismo ou sentimento semelhante, mas sobretudo pelos interesses dos grupos a que pertenciam. Os índios que habitavam as terras da Província de Mato Grosso, ao se tornarem soldados, queriam, antes de mais nada, ver pelas costas, fora de seu território e longe de sua vista, o soldado inimigo, que traria para o seu povo morte e destruição. Ao defenderem o Exército imperial, acreditavam estar defendendo também sua gente e resguardando o seu espaço. Por isso os paraguaios eram considerados inimigos comuns [...].

ALMEIDA, Rosely Batista Miranda de. Bravos Guerreiros. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. 23 abr. 2008. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/bravos-guerreiros>. Acesso em: 2 fev. 2016.

A Guerra do Paraguai (1864-1870) deu início a grandes mudanças políticas no Império. Acima, representação da Batalha do Avaí. Pintura de Pedro Américo (1872-1877).

4 O fim do Império

Apesar de persistir na busca de conciliação com os grupos oligárquicos, dom Pedro II não conseguiu impedir que novos conflitos de interesses surgissem em meio às grandes transformações econômicas e sociais. As divergências na elite imperial enfraqueceram a Monarquia. Como vimos, um dos fatores de desgaste foi a questão do fim da escravidão.

Outro fator de desgaste do governo imperial no final do século XIX foi o atrito com a Igreja católica. Os conflitos, conhecidos como **Questão Religiosa**, tiveram sua origem no **regime do padroado**, com o qual o imperador controlava a hierarquia eclesiástica e o conjunto do clero, podendo nomear bispos. Ele tinha ainda o direito de ratificar ou não o cumprimento das ordens do papa no país (dar o "beneplácito", a autorização).

A bula papal que impedia membros da maçonaria de pertencer aos quadros da Igreja foi rejeitada pelo imperador – dom Pedro II era maçom. A maior parte dos religiosos permaneceu fiel ao imperador, porém os bispos de Olinda e de Belém preferiram acatar o papa. O imperador puniu os bispos "rebeldes", processando-os e condenando-os à prisão com trabalhos forçados.

Os dois bispos foram anistiados anos depois, mas vários membros da Igreja consideraram a punição severa demais e opuseram-se à Monarquia. A Igreja não chegou a conspirar contra o poder monárquico, mas ficou evidente que o clero não o apoiaria se fosse ameaçado.

Ao mesmo tempo, em fins do século XIX setores do Exército começaram a assumir posições cada vez mais críticas em relação ao governo imperial.

Após a Guerra do Paraguai, as Forças Armadas passaram a atrair muitos jovens provenientes de classes menos abastadas. Estavam interessados na carreira de oficial, que garantia a perspectiva de ascensão profissional (e, portanto, social) quase exclusivamente por méritos próprios. As escolas militares ganharam importância, com destaque para a Escola Militar da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro.

Atritos entre oficiais do Exército e políticos civis, chamados pejorativamente de "casacas", tornaram-se comuns. O controle que o poder civil exercia sobre os militares e o pouco interesse que o governo imperial tinha no Exército, destinando-lhe baixos soldos, lentas promoções e poucos investimentos, foram fatores que acentuaram esses atritos.

Alguns oficiais do Exército passaram a assumir posições radicalmente contrárias às da Monarquia em todas as questões relevantes do final do Império, como a defesa da abolição da escravidão e da instalação da República. Nas escolas militares crescia a circulação do **positivismo**, teoria criada pelo francês Auguste Comte (1798-1857) em meados do século XIX. A teoria sustentava-se na ideia de ordem com base na "aliança" das classes sociais e de progresso, e tinha uma postura tida como científica diante dos fenômenos sociais e naturais.

No Brasil, pregava-se, acima de tudo, a modernização, que seria concretizada por meio da instalação da República no lugar do "carcomido" regime imperial. Caberia ao Exército garantir firmemente a ordem para viabilizar o progresso capitalista, livrando o Estado dos "casacas" corruptos e antipatriotas.

Os confrontos não tardaram. Em 1883, o tenente-coronel Sena Madureira manifestou-se pela imprensa contra as reformas no sistema de aposentadoria militar. Após sua punição, o governo proibiu declarações dos militares na imprensa sobre qualquer assunto relacionado à política. No ano seguinte, Madureira manifestou apoio aos jangadeiros que lutaram pela libertação dos escravos no Ceará.

Luis Salvatore/Pulsar Imagens.

Vista da Praia Vermelha com o Círculo Militar e o Instituto Militar de Engenharia na cidade do Rio de Janeiro. Foto de 2014.

O governo imperial, suscetível a críticas contra o escravismo, determinou que o tenente-coronel fosse detido e transferido do Rio de Janeiro para o Rio Grande do Sul, gerando grande inquietação entre os oficiais. Em 1886, Madureira fez declarações públicas e teria sido mais uma vez punido, não fosse a recusa de seu superior, o marechal Deodoro da Fonseca, em repreendê-lo, num claro ato de insubordinação ao governo. O descontentamento no Exército brasileiro atingira seu auge e esse atrito entre as instituições ficou conhecido como **Questão Militar**.

O republicanismo

Em 1870, a imprensa do Rio de Janeiro publicou o Manifesto Republicano, elaborado por integrantes de uma dissidência radical do Partido Liberal. Pouco tempo depois, foi fundado o Partido Republicano e, em 1873, o Partido Republicano Paulista. No mesmo ano, um grupo de grandes cafeicultores paulistas aderiu ao movimento republicano na Convenção de Itu.

O Oeste Paulista era o centro mais dinâmico da economia do país. Entretanto, o poder econômico dos cafeicultores não encontrava contrapartida na política, uma vez que o Império era excessivamente centralizado no Rio de Janeiro. A elite burocrática imperial era, em grande parte, proveniente de outras áreas do país (Nordeste e região fluminense), portanto desvinculada dos interesses ligados à cafeicultura paulista.

A Questão Religiosa representou um sério abalo no já enfraquecido Império. A charge de Angelo Agostini, publicada em cerca de 1886 na *Revista Illustrada*, mostra o rompimento entre Estado e Igreja.

Os choques com o Exército, no contexto da Questão Militar, ajudaram a precipitar o fim do Império. Na charge de Angelo Agostini, publicada em cerca de 1886 na *Revista Illustrada*, o marechal Deodoro da Fonseca, que se recusou a punir Sena Madureira, é deposto pelo gabinete ministerial do cargo de presidente e comandante de armas do Rio Grande do Sul.

Um dos ideais dos cafeicultores era conquistar maior autonomia para as províncias. Conscientes de que qualquer mudança no quadro institucional do Império geraria resistências na burocracia estatal, e que, portanto, era impossível conquistar mais autonomia sob o Império, abraçaram a luta pela República.

Reprodução/Museu Republicano Convenção de Itu, SP

O movimento republicano se articulava; a adesão dos cafeicultores do Oeste Paulista foi decisiva. Acima, *Convenção de Itu*, óleo de J. Barros, de 1873.

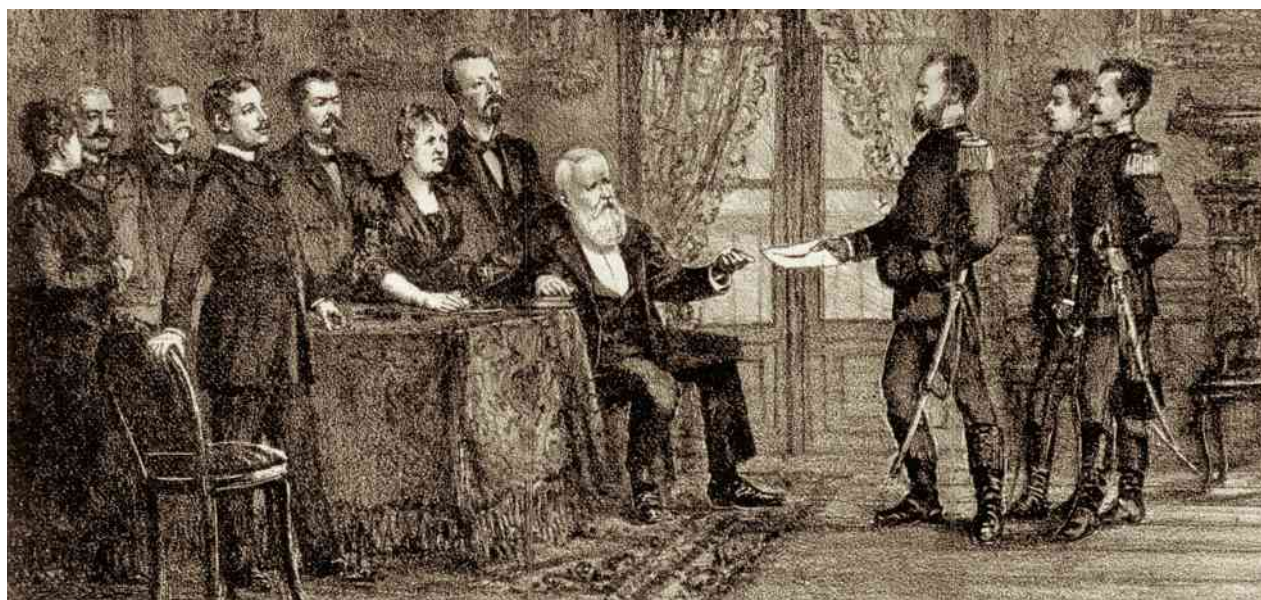
A aliança entre oficiais do Exército, cafeicultores paulistas e setores médios urbanos possibilitou o republicanismo, observado passivamente pela Igreja. Membros das aristocracias agrárias tradicionais, como a nordestina e a sulista, por sua vez, viam na abolição da escravidão uma traição do governo imperial. Por isso, distanciaram-se dele a partir de 1888, enfraquecendo ainda mais o regime.

No final daquele ano, na tentativa de salvar a Monarquia, dom Pedro II nomeou Afonso Celso de Oliveira Figueiredo, o visconde de Ouro Preto, para o cargo de primeiro-ministro. Ouro Preto lançou um projeto de reformas políticas em grande parte inspiradas nas ideias republicanas. O Parlamento, cujos deputados tentavam ainda manter seus privilégios, recusou o projeto. A recusa desencadeou uma crise que culminou com o fechamento da Assembleia Legislativa e a convocação de novas eleições.

Os republicanos aproveitaram a crise para divulgar o boato de que o governo iria reprimir violentamente os oficiais do Exército e prender Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant, militar positivista e crítico feroz do regime.

Na noite de 14 de novembro de 1889, unidades militares estacionadas em São Cristóvão, no Rio de Janeiro, se rebelaram. Na manhã do dia seguinte, os rebeldes marcharam em direção ao centro da capital do Império, sob o comando de Deodoro, e, segundo algumas versões, depuseram o ministério. Na tarde do mesmo dia, na Câmara Municipal do Rio de Janeiro, José do Patrocínio declarava a proclamação da República.

Ausente do Rio de Janeiro, por estar em tratamento de saúde na cidade de Petrópolis, dom Pedro II foi instado a sair do país pelo novo governo, presidido por Deodoro da Fonseca. Na madrugada de 17 de novembro, acompanhado pela família, ele embarcou para a Europa. Era o fim da Monarquia no Brasil.

Declaração da República, litografia de Frias A. da Silveira. Dom Pedro II recebe a declaração de que o Brasil deixara de ser Monarquia para tornar-se uma República.

Reprodução/Acervo Iconographia/Reminiscências

INFOGRÁFICO

O processo abolicionista

O clima de discórdia que cercou o fim da escravidão, quando a economia cafeeira se fortalecia no Centro-Sul e a economia nordestina perdia força, foi um dos fatores que contribuíram para o enfraquecimento do Império. Após a promulgação da Bill Aberdeen, tornou-se mais intenso o tráfico interno de cativos para a cafeicultura. Os cafeicultores utilizavam mão de obra escrava e só aceitariam a abolição se recebessem indenizações por suas perdas.

O Brasil era o único país independente da América que ainda não abolira a escravidão. A legislação abolicionista criada pelo governo imperial não conseguia aplacar o movimento abolicionista, particularmente forte na imprensa.

Reprodução *Revista Illustrada*/Coleção particular

Lei Eusébio de Queirós (1850)

Tornou ilegal a importação de africanos para o Brasil. Já havia uma lei, de 1831, que proibia o tráfico de escravos, mas esse comércio se intensificou até a promulgação da Lei Eusébio de Queirós.

Lei do Ventre Livre (1871)

Determinava que os filhos de mulheres escravizadas nascidos a partir daquela data seriam livres. Os escravistas protestaram e os efeitos da Lei do Ventre Livre foram reduzidos. A criança permaneceria sob a guarda do proprietário da mãe até atingir 8 anos de idade, quando o senhor escolheria se preferia receber uma indenização ou explorar o trabalho do escravo "livre" até que completasse 21 anos.

Acervo Iconographia/Reminiscências

A Lei do Ventre Livre pouco contribuiu para uma intensa e rápida libertação dos escravos. No entanto, impulsionou atuações abolicionistas entre seus críticos e apoiadores. Acima, propaganda abolicionista de Raul Pompeia.

Lei dos Sexagenários (1885)

Libertava os escravizados de mais de 60 anos de idade, sob indenização e a exigência da prestação de serviços por mais alguns anos ao proprietário. A lei também transformava a proteção de escravos fugidos em crime passível de prisão.

Como poucos escravos atingiam os 60 anos de idade, um número muito reduzido deles foi beneficiado pela lei. Os beneficiados quase sempre não estavam mais em condições de trabalhar. Sua libertação representava também a liberação dos custos de sua manutenção pelo proprietário.

Apesar de prever a extinção da escravidão num prazo de 13 anos, a Lei dos Sexagenários intensificou a luta dos abolicionistas.

Charge de 1885 publicada na *Revista Illustrada*, que critica a atuação do primeiro-ministro José Antônio Saraiva ao dizer que ele não deu andamento ao projeto que libertava os sexagenários.

Movimento abolicionista

O movimento abolicionista confundia-se, em suas críticas ao Império, com o crescente republicanismo. Aumentava a agitação política pelo fim da escravidão, com atividades panfletárias e jornalísticas nos grandes centros urbanos, especialmente no Rio de Janeiro.

Caifazes

O movimento dos caifazes, organizado pelo promotor público e abolicionista Antônio Bento (1843-1898), combatia a escravidão com medidas práticas, infiltrando-se nos alojamentos dos escravizados, planejando fugas e áreas de concentração de cativos fugidos, muitas vezes dentro de grandes cidades. O grupo teve destaque em São Paulo.

O processo da abolição

A impossibilidade de controlar as cada vez mais frequentes fugas de escravos também acelerou o processo da abolição. Até o Exército brasileiro, fortalecido politicamente após a Guerra do Paraguai, tinha tendências abolicionistas. Províncias como Ceará e Amazonas anteciparam-se ao governo imperial e aboliram a escravidão em seus territórios em 1884.

Em 1888, a princesa Isabel, que governava interinamente o país, assinou a Lei Áurea, decretando a libertação de todos os escravos no Brasil.

Acervo Iconographia/Reminiscências

Reprodução/Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, RJ

Acervo Iconographia/Reminiscências

A luta abolicionista reuniu pessoas de diversos grupos sociais, como a compositora Chiquinha Gonzaga (1847-1935) e o engenheiro André Rebouças (1838-1898). Na imprensa, Luís Gama (1830-1882), José do Patrocínio (1854-1905) e Angelo Agostini (1843-1910) contribuíram para que o debate sobre a abolição ganhasse as ruas.

Movimento emancipacionista e diminuição da população escravizada

A participação de escravos pela autonomia e emancipação, ainda que dentro da escravidão, caracteriza o emancipacionismo como precursor do abolicionismo. O aumento no número de fugas coletivas no fim do século demonstra a participação dos escravos no processo de abolição.

Os números da tabela mostram uma contínua queda da população escravizada no Brasil ao longo do século XIX. A resistência, as lutas e as revoltas dos escravos, o fim do tráfico, a criação de leis emancipatórias e a intensificação das lutas do movimento abolicionista contribuíram para esse processo.

Evolução da população escravizada no Brasil

Data	Total de escravos	% da população
1817	1 930 000	50,5
1874	1 540 829	15,8
1887	723 419	5,0

MATOS, Hebe. In: VAINFAS, Ronaldo (Dir.). *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 17-18.

Comemoração pelo fim da escravidão no Campo de São Cristóvão, Rio de Janeiro, em 1888.

Antonio Luiz Ferreira/Coleção Dom João de Orleans e Bragança/Acervo Instituto Moreira Salles

Atividades

Retome

1. Ao longo do século XIX, o café tornou-se um dos principais produtos de cultivo no Brasil.

a) Relacione o cultivo de café no Oeste Paulista com o tráfico interno de escravizados, que ganhou impulso a partir da metade do século XIX.

b) Quem eram os "barões do café" e qual era sua relação com a diversificação da economia do Brasil?

2. Observe novamente o gráfico da página 268. Identifique e comente os fatores que levaram à queda do tráfico de escravizados para o Brasil no período abordado pelo gráfico.

3. Explique em que consistia a Lei de Terras de 1850. Relacione a aprovação dessa lei com a crescente dificuldade que os pequenos proprietários passaram a ter no momento de tentar adquirir terras no Brasil.

4. Retome as informações sobre a Guerra do Paraguai neste capítulo e releia o boxe *Para saber mais*, que trata das causas desse conflito latino-americano do século XIX (p. 275).

a) Como a maior parte dos assuntos estudados pelos historiadores, a Guerra do Paraguai é tema polêmico e recebeu, com o tempo, diferentes interpretações. Cite uma versão da causa da guerra ligada aos interesses brasileiros e outra ligada aos interesses do Paraguai. Comente-as e responda: você diria que essas versões são antagônicas? Por quê?

b) Comente algumas das consequências da Guerra do Paraguai tanto para o Paraguai como para o Brasil.

Pratique

5. Angelo Agostini (1843-1910) foi um artista e desenhista italiano que fixou residência no Brasil, no século XIX. Em São Paulo, publicou jornais como *Diabo coxo* (entre 1864 e 1865) e *Cabrião* (entre 1866 e 1867). Depois, mudou-se para o Rio de Janeiro onde fundou, em 1868, a revista *Aurora Fluminense*. Segundo Antonio Luiz Cagnin,

> Mais tarde, em 1876, [Agostini] iniciou sua própria *Revista Illustrada*, o periódico de maior duração, tiragem e importância do Segundo Reinado. Foi quando Agostini atingiu o auge de sua trajetória artística e política, destacando-se no panorama da vida nacional por empunhar a caricatura, o riso e a sátira como armas de combate. Exerceu então influência efetiva na formação da opinião pública [...].
>
> CAGNIN, Antonio Luiz. In: *Diabo Coxo*: São Paulo, 1864-1865. ed. fac-similar. São Paulo: Edusp, 2005. p. 17.

- Observe as duas charges a seguir, publicadas na *Revista Illustrada* em 1882, e responda às questões propostas.

Charge da *Revista Illustrada* número 314, de 1882. Na legenda, lê-se: "O estado moral do nosso país pede quanto antes a execução desse monumento cujo projeto apresentamos". Na base da estátua, lê-se: "Aqui repousa o progresso político e social do império. Povo, orai por ele!"

Capa da *Revista Illustrada* número 317, de 1882. Na legenda da charge, lê-se: "Viagem imperial e astronômica ao mundo das estrelas".

a) Quem é o personagem principal representado nas duas charges?

b) Na primeira charge, qual é a crítica que Agostini pretendia fazer ao governo do Brasil? De que modo o artista consegue atingir seus objetivos na imagem?

c) Em dezembro de 1882, ocorreu um dos trânsitos de Vênus, que corresponde à passagem astronômica do planeta Vênus diante do Sol. Nessa passagem, Vênus oculta uma pequena parte do disco

solar (isso acontece no momento em que o Sol, Vênus e a Terra encontram-se alinhados). Dom Pedro II se interessava muito por esse tipo de fenômeno e procurou observá-lo. Para você, tanto a primeira charge como a segunda encaram o interesse de dom Pedro II em observar esse fenômeno astronômico de maneira positiva ou negativa? Por quê? Justifique sua resposta com elementos das duas charges.

d) Com base nas charges e no infográfico intitulado *O processo abolicionicista* (p. 280), escreva um parágrafo relacionando a imprensa brasileira no final do século XIX e os rumos do Império brasileiro naquele período.

Analise uma fonte primária

6. Leia o trecho a seguir, que apresenta um texto escrito por Luiz Gama, publicado no *Radical Paulistano* em 1869.

> Em vista do movimento abolicionista que se está desenvolvendo no império, a despeito [...] dos inauditos desplantes do seu imoral governo, começam de acautelar-se (sic) os corrompidos mercadores de carne humana.
>
> As vozes dos abolicionistas têm posto em relevo um fato altamente criminoso e assaz defendido, há muitos anos, pelas nossas indignas autoridades. É o fato que a maior parte dos escravos africanos existentes no Brasil foram importados depois da lei proibitiva do tráfico promulgado em [7 de novembro de] 1831. Começam [...] amedrontados pela opinião pública, os possuidores de africanos livres a vendê-los para lugares distantes dos de sua residência.
>
> Da [...] província de Minas Gerais, acaba, um sr. Antonio Gonçalves Pereira, de enviar para esta província os africanos Jacinto e sua mulher para serem aqui vendidos, isto porque é ali sabido e muito se falava ultimamente, que tais africanos foram importados há 20 anos!...
>
> Podemos afirmar que em idênticas circunstâncias existem muitos africanos nesta cidade, com conhecimento das autoridades, que são as principais protetora[s] de crime tão horroroso.
>
> E mais afirmamos, que o governo de S. M. o Imperador tem dado a essas autoridades instruções secretas, para que não tomem conhecimento das reclamações que em tal sentido lhes forem feitas!...
>
> Deverão os amigos da humanidade, os defensores da moral cruzar os braços diante de tão abomináveis delitos?
>
> GAMA, Luiz. *Radical Paulistano*, 30 set. 1869. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200021&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 abr. 2016.

a) Quem são os "corrompidos mercadores de carne humana" citados no texto de Luiz Gama e por que, na época em que o texto foi escrito, eles começavam a se "acautelar"?

b) Qual é a lei citada por Luiz Gama em seu texto e em que consistia essa lei? O que as "vozes dos abolicionistas" diziam a respeito dela?

Articule passado e presente

7. Em 2010, o historiador brasileiro Luiz Felipe de Alencastro escreveu um artigo para a imprensa em que toca no problema da Lei de 1831, referente ao fim do tráfico de escravizados, que, como vimos no capítulo e na atividade anterior, não foi cumprida. Pela lei, a atividade do tráfico deveria ser considerada ilegal. Ao falar em "sequestradores", Alencastro refere-se aos comerciantes de escravizados daquele período. Leia o trecho do artigo a seguir:

> Tenho para mim que esse pacto dos sequestradores constitui o pecado original da sociedade e da ordem jurídica brasileira. Firmava-se o princípio da impunidade e do **casuísmo** da lei. Consequentemente, não são só os negros brasileiros que pagam o preço da herança escravista. [...]
>
> Nascidas no século 19, as arbitrariedades engendradas pelo escravismo submergiram o país inteiro. Por essa razão, ao agir em sentido contrário, a redução das discriminações que ainda pesam sobre os negros consolidará nossa democracia.
>
> **casuísmo**: nesse contexto, o termo casuísmo refere-se a um tipo de comportamento interesseiro, enganador e falso, ou seja, a um tipo de discurso que não leva em consideração o bem comum ou coletivo.
>
> ALENCASTRO, Luiz Felipe de. Racismo e cotas. Caderno Mais! *Folha de S.Paulo*, 7 mar. 2010. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0703201009.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

Agora, faça o que se pede:

a) Considerando o contexto da Lei de 1831, a que "impunidade" o historiador se refere?

b) Por que, para Alencastro, "não são só os negros brasileiros que pagam o preço da herança escravista"? Nesse trecho, que instituição brasileira o autor considera que também "paga o preço" da herança escravista? Por quê?

c) O texto de Luiz Felipe de Alencastro foi escrito em 2010. Você acha que, apesar disso, o tema continua atual? Na sua opinião, considerando a sua realidade e a realidade do país em que vivemos, algo mudou/melhorou em relação aos problemas apontados pelo historiador em seu texto? Explique.

Enem e vestibulares

Enem

1. A economia solidária foi criada por operários, no início do capitalismo industrial, como resposta à pobreza e ao desemprego que resultavam da utilização das máquinas, no início do século XIX. Com a criação de cooperativas (de produção, de prestação de serviços, de comercialização ou de crédito), os trabalhadores buscavam independência econômica e capacidade de controlar as novas tecnologias, colocando-as a serviço de todos os membros da empresa. Essa ideia persistiu e se espalhou: da reciclagem ao microcrédito, já existem milhares de empreendimentos desse tipo hoje em dia, em várias partes do mundo. Na economia solidária, todos os que trabalham são proprietários da empresa. Trata-se da possibilidade de uma empresa sem divisão entre patrão e empregados, sem busca exclusiva pelo lucro e mais apoiada na qualidade do que na quantidade de trabalho, em convivência com a economia de mercado.

SINGER, Paul. *A recente ressurreição da economia solidária no Brasil.* Disponível em: <www.cultura.ufpa.br/itcpes/documentos/ecosolv2.pdf>.Acesso em: 28 out. 2015 (com adaptações).

A economia solidária, no âmbito da sociedade capitalista, institui complexas relações sociais, demonstrando que:

a) a fraternidade entre patrões e empregados, comum no cooperativismo, tem gerado soluções criativas para o desemprego desde o início do capitalismo.

b) a rejeição ao uso de novas tecnologias torna a empresa solidária mais ecologicamente sustentável que os empreendimentos capitalistas tradicionais.

c) a prosperidade do cooperativismo, assim como a da pirataria e das formas de economia informal, resulta dos benefícios do não pagamento de impostos.

d) as contradições inerentes ao sistema podem resultar em formas alternativas de produção.

e) o modelo de cooperativismo dos regimes comunistas e socialistas representa uma alternativa econômica adequada ao capitalismo.

2. William James Herschel, coletor do governo inglês, iniciou na Índia seus estudos sobre as impressões digitais ao tomar as impressões digitais dos nativos nos contratos que firmavam com o governo. Essas impressões serviam de assinatura. Aplicou-as, então, aos registros de falecimentos e usou esse processo nas prisões inglesas, na Índia, para reconhecimento dos fugitivos. Henry Faulds, outro inglês, médico de hospital em Tóquio, contribuiu para o estudo da datiloscopia. Examinando impressões digitais em peças de cerâmica pré-histórica japonesa, previu a possibilidade de se descobrir um criminoso pela identificação das linhas papilares e preconizou uma técnica para a tomada de impressões digitais, utilizando-se de uma placa de estanho e de tinta de imprensa.

Disponível em: <www.fo.usp.br> (Com adaptações).

Que tipo de relação orientava os esforços que levaram à descoberta das impressões digitais pelos ingleses e, posteriormente, à sua utilização nos dois países asiáticos?

a) De fraternidade, já que ambos visavam aos mesmos fins, ou seja, autenticar contratos.

b) De dominação, já que os nativos puderam identificar os ingleses falecidos com mais facilidade.

c) De controle cultural, já que Faulds usou a técnica para libertar os detidos nas prisões japonesas.

d) De colonizador-colonizado, já que, na Índia, a invenção foi usada em favor dos interesses da coroa inglesa.

e) De médico-paciente, já que Faulds trabalhava em um hospital de Tóquio.

3. O continente africano em seu conjunto apresenta 44% de suas fronteiras apoiadas em meridianos e paralelos; 30% por linhas retas e arqueadas, e apenas 26% se referem a limites naturais que geralmente coincidem com os de locais de habitação dos grupos étnicos.

MARTIN, A. R. *Fronteiras e nações*. Contexto, São Paulo, 1998.

Diferentemente do continente americano, onde a quase totalidade das fronteiras obedece a limites naturais, a África apresenta as características citadas em virtude, principalmente,

a) da sua recente demarcação, que contou com técnicas cartográficas antes desconhecidas.

b) dos interesses de países europeus preocupados com a partilha dos seus recursos naturais.

c) das extensas áreas desérticas que dificultam a demarcação dos “limites naturais”.

d) da natureza nômade das populações africanas, especialmente aquelas oriundas da África Subsaariana.

e) da grande extensão longitudinal, o que demandaria enormes gastos para demarcação.

Vestibulares

4. (UFRN) Sobre a chamada Inconfidência Mineira, a historiadora Cristina Leminski afirmou:

> Sem a derrama, o movimento esvaziava-se. Para a população em geral, se a derrama não fosse imposta, não fazia grande diferença se Minas era ou não independente. O movimento era fundamentalmente motivado por interesses, não por ideais [...]. A prisão dos homens mais eminentes de Vila Rica provocou [...] alvoroço na cidade [...] e o Visconde de Barbacena foi obrigado a admitir que a tentativa de manter sigilo sobre o processo seria inútil.

LEMINSKI, Cristina. *Tiradentes e a conspiração de Minas Gerais*. São Paulo: Scipione, 1994. p. 59-64.

O movimento do século XVIII abordado nesse fragmento textual relaciona-se com a:

a) pretensão das lideranças econômicas de Vila Rica, principais beneficiadas com a arrecadação tributária portuguesa.
b) repercussão da Revolução Francesa no seio da elite intelectual colonial da região aurífera nas Minas Gerais.
c) exploração tributária feita pela Metrópole sobre os colonos portugueses, no contexto da crise do antigo sistema colonial.
d) revolta desencadeada pela decisão da Coroa de instalar as Casas de Fundição, com o propósito de cobrar o quinto.

5. (UFBA)

> Por volta de 1830, a maioria dos países da América já tinha proclamado a independência. Entretanto, as diferenças entre eles eram bastante claras. Os Estados Unidos da América (EUA) começavam a se tornar o país mais industrializado do planeta. A América Latina continuava presa às pesadas heranças coloniais: predominavam as economias exportadoras de produtos primários, governos de latifundiários que olhavam com ar de superioridade para a multidão de governados de pele mais escura, grandes comerciantes que enriqueciam importando montanhas de produtos, de qualidade ou quinquilharias das fábricas inglesas, ausência de direitos para a maioria da população.

SCHIMIDT, 2005. p. 427.

Com base na análise do texto, associada aos conhecimentos sobre o imperialismo, pode-se afirmar:

(01) O imperialismo europeu do século XIX, em direção à América Latina, foi possível após estabelecer com os Estados Unidos acordos de limites de áreas a serem recolonizadas.

(02) As pesadas heranças coloniais referidas no texto explicam o limitado número de imigrantes europeus direcionados à Argentina e ao Brasil, no período de 1820 a 1880.

(04) Os Estados Unidos, ao se tornarem o país mais industrializado do planeta, reuniram condições econômicas e políticas para concretizar seu projeto imperialista, no século XX, em direção à América Latina.

(08) O olhar de superioridade dos governos de latifundiários em relação à multidão de governados de pele mais escura revela o fortalecimento dos desequilíbrios sociais, ampliados no contexto da dominação imperialista dos Estados Unidos.

(16) O número de imigrantes europeus com destino aos Estados Unidos se intensificou durante a Primeira Grande Guerra, devido à ruralização da economia europeia.

(32) O fortalecimento econômico do Brasil, nas três primeiras décadas do século XX, motivado pela política de substituição das importações, impediu a presença imperialista norte-americana no país, durante o período da Guerra Fria.

6. (Udesc) Sobre os Movimentos Sociais, sobretudo na Europa, formados na segunda metade do século XIX, assinale a alternativa CORRETA.

a) Problemas sociais como mão de obra barata numerosa e jornada de trabalho de até dezesseis horas por dia indicavam a necessidade de organização e criação de entidades como associações de ajuda mútua e sindicatos.
b) Os anarquistas foram vitoriosos em quase todas as suas iniciativas de organização, e a maior expressão disso foi a formação do Estado Franco-Prussiano.
c) Os movimentos sociais do período buscaram melhorar as relações tranquilas que patrões e operários mantinham nas fábricas.
d) O trabalho infantil e a exploração da mão de obra não pertenciam mais à realidade europeia no período.
e) Os sindicados criados no período receberam imediato apoio dos patrões, preocupados com a condição de vida de todos.

Sugestões de leitura para o aluno

Unidade 1 – Europa como centro do mundo

Capítulo 1 – As Grandes Navegações

BUENO, Eduardo. *A viagem do descobrimento:* a verdadeira história da expedição de Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998. (Terra Brasilis).
CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote:* o cavaleiro da triste figura. São Paulo: Scipione, 1997. (Reencontro).
PESSOA, Fernando. *Mensagem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

Capítulo 2 – A montagem da colônia portuguesa na América

BUENO, Eduardo. *Náufragos, traficantes e deserdados*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006. (Terra Brasilis).
FARIA, Sheila de Castro. *A colônia brasileira*: economia e diversidade. São Paulo: Moderna, 2004.
FRANCO, Sílvia Cintra; SANTANA, Sérgio Reinhardt. *A inquisição ibérica*. São Paulo: Ática, 1995. (O cotidiano da história).
__________. *Capitães do Brasil*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006. (Terra Brasilis).
__________. *A coroa, a cruz e a espada*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006. (Terra Brasilis).

Capítulo 3 – A diáspora africana

HEYWOOD, Linda M. (Org.). *Diáspora negra no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.
MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.
OLINTO, Antonio. *A alma da África*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 3. v.
PRIORE, Mary del & VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais:* uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Capítulo 4 – Arte e tecnologia

ALIGHIERI, Dante. *A divina comédia*. São Paulo: Ed. 34, 2001.
SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. 17. ed. São Paulo: Atual, 1994.

Capítulo 5 – O cristianismo em transformação

ARMSTRONG, Karen. *Uma história de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
CHEVALIER, Tracy. *Moça com brinco de pérola*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Capítulo 6 – A formação das monarquias europeias

DUMAS, Alexandre. *Os três mosqueteiros*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.
DARTON. Robert. *O grande massacre de gatos* e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: uma história de costumes. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.
MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
RIBEIRO, Renato Janine. *A etiqueta do Antigo Regime*. São Paulo: Moderna, 1999. (Polêmica).

Capítulo 7 – Expansão e diversidade econômica na América portuguesa

AVANCINI, Elsa Gonçalves. *Doce inferno:* açúcar, guerra e escravidão no Brasil holandês (1580-1654). São Paulo: Atual, 1991. (História em Documentos).
MIRANDA, Ana. *O boca do inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Capítulo 8 – A colonização espanhola e inglesa da América

BROWN, Dee. *Enterrem meu coração na curva do rio*: a dramática história dos índios americanos. Porto Alegre: L&PM, 2003.
FUENTES, Carlos. *O espelho enterrado*. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
YAZBEK, Mustafa. *A conquista do México*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. (O Cotidiano da História).

Capítulo 9 – Sistema colonial em movimento

GONZAGA, Tomás Antonio. *Cartas chilenas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
REGO, Lígia; BRAGA, Ângela. *Antônio Francisco Lisboa:* o Aleijadinho. São Paulo: Moderna, 1999.
SARAMAGO, José. *Memorial do convento*. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

Capítulo 10 – O "Século das Luzes" e a independência das colônias inglesas da América do Norte

McCULLOUGH, David. *1776:* a história dos homens que lutaram pela independência dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
KARNAL, Leandro. *Estados Unidos:* das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2008.

Unidade 2 – O "longo século XIX"

Capítulo 11 – Uma era de revoluções

HOBSBAWM, Eric. *A era das revoluções:* Europa – 1789-1848. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
OZOUF, Mona. *Varennes:* a morte da realeza, 21 de junho de 1791. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
VOLTAIRE, François Marie Arouet. *Cândido ou o otimismo*. São Paulo: Scipione, 2001.
YAZBEK, Mustafa. *A conquista do México*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. (O Cotidiano da História).

Capítulo 12 – Europa: de Napoleão à restauração

STENDHAL. *A cartuxa de Parma*. Globo, 2004.
__________. *Napoleão*. São Paulo: Boitempo, 2001.
__________. *O vermelho e o negro*. São Paulo: Cosac&Naify, 2003.
TOLSTÓI, Leon. *Guerra e paz*. São Paulo: Ediouro, 2000.

Capítulo 13 – Brasil: surge um país

TORERO, José Roberto. *O chalaça*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

Capítulo 14 – As independências na América espanhola

MÁRQUEZ, Gabriel García. *O general em seu labirinto*. Rio de Janeiro: Record, 1989.
POMER, Leon. *As independências na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

Capítulo 15 – Novos projetos: nacionalismo, socialismo e liberalismo

HUGO, Victor. *Os miseráveis*. São Paulo: Cosac&Naify, 2006.
MARX, Karl. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global, 2002.
WILSON, Edmund. *Rumo à estação Finlândia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

Capítulo 16 – Europa e os Estados Unidos no século XIX

DICKENS, Charles. *Retratos londrinos*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
FLAUBERT, Gustave. *Bouvard e Pécuchet*: dois patetas iluminados. São Paulo: Scipione, 2002. (Reencontro literatura).
HOBSBAWM, Eric. *A era do capital*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
STOWE, Harriet Beecher. *A cabana do pai Tomás*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

Capítulo 17 – A construção do Estado brasileiro

FLORES, Moacyr. *A revolução dos farrapos*. São Paulo: Ática, 1998. (Guerras e revoluções).
VERÍSSIMO, Erico. *Um certo capitão Rodrigo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Capítulo 18 – África e Ásia no século XIX

CONRAD, Joseph. *Coração das trevas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
HOBSBAWM, Eric. *A era do capital*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

Capítulo 19 – O Brasil no reinado de dom Pedro II

BERNARDES, Denis. *Um Império entre Repúblicas:* Brasil século XIX. São Paulo: Global, 2000.
CALDEIRA, Jorge. *Mauá:* empresário do Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
MACHADO DE ASSIS. *Dom Casmurro*. Rio de Janeiro: Globo, 2008.
__________. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Rio de Janeiro: Globo, 2008.
MENEZES, Alfredo da Mota. *A guerra é nossa*: a Inglaterra não provocou a Guerra do Paraguai. São Paulo: Contexto, 2012.
SCHWARCZ, Lília Moritz. *As barbas do imperador:* D. Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Bibliografia

AKCELRUD, Isaac. *O Oriente Médio*. São Paulo: Atual/Campinas: Unicamp, 1985.

ALGRANTI, Leila M. *D. João VI:* os bastidores da independência. São Paulo: Ática, 1987. (Princípios).

ANDERSON, Perry. *Linhagens do estado absolutista*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges. *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991-2. v. 5.

ARRUDA, José Jobson de. *A grande Revolução Inglesa, 1640-1780:* Revolução Inglesa e Revolução Industrial. São Paulo: Hucitec, 1996.

BARRACLOUGH, Geoffrey (Ed.) *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Folha de S.Paulo/The Times, 1995.

BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal:* do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.

BERBEL, Márcia. *Escravidão e política Brasil e Cuba (1826-1865)*. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2010.

BERNARDES, Denis. *Um Império entre repúblicas:* Brasil século XIX. São Paulo: Global, 1983.

BESOUCHET, L. *Pedro II e o século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BETHELL, Lídia (Org.). *História da América Latina*. São Paulo: Edusp, 1998-2001. v. 1 a 4.

BITTENCOURT, Circe (Org.) *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BRUIT, Hector. *O imperialismo*. São Paulo: Atual, 1986.

BUENO, Eduardo. *A viagem do descobrimento:* a verdadeira história da expedição de Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998. (Terra Brasilis).

BURKE, Peter. *A fabricação do rei:* a construção da imagem pública de Luís XIV. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

CALDEIRA, Jorge. *Mauá:* empresário do Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CARDOSO, Ciro Flamarion (Org.). *Escravidão e abolição no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

CARVALHO, Marcus. *A construção da ordem:* a elite imperial. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ/Relume-Dumará, 1996.

________. *Teatro de sombras:* a política imperial. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ/Relume-Dumará, 1996.

CARVALHO, Maria Sílvia de. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: Unesp, 1997.

CATANI, Afrânio Mendes. *O que é imperialismo*. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Primeiros Passos).

CHAUÍ, Marilena. *Brasil, mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

________. *Conformismo e resistência:* aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CHIAVENATO, Júlio J. *As várias faces da Inconfidência Mineira*. São Paulo: Contexto, 1997.

COOK, Michael. A. *Uma breve história do homem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

COSTA, Emília V. da. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Unesp, 1998.

________. *A abolição*. São Paulo: Unesp, 2010.

COSTA e SILVA, Alberto da. *A enxada e a lança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CROUZET, Maurice (Dir.). *História geral das civilizações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. v. 17.

CUNHA, Manuela C. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CURRAN, Mark. *História do Brasil em cordel*. São Paulo: Edusp, 1998.

DEANE, Phyllis. *A Revolução Industrial*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1969.

DOBB, Maurice. *A evolução do capitalismo*. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

DORATIOTO, Francisco. *Maldita guerra:* nova história da Guerra do Paraguai. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

EISENBERG, Peter Louis. *Guerra civil americana*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

FALCON, Francisco J. C. *Mercantilismo e transição*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*. 10. ed. São Paulo: Globo, 1996.

FARIA, Sheila de Castro. *A colônia em movimento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FAUSTO, Bóris (Dir.). *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1994.

________. *História geral da civilização brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. v. 10-1.

FERRO, Marc. *História das colonizações:* das conquistas às independências, séculos XIII a XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

________ (Org.). *O livro negro do colonialismo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FLORENZANO, Maria Beatriz. *As revoluções burguesas*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FORTES, Luiz R. S. *O Iluminismo e os reis filósofos*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

FURET, François. *Dicionário crítico da Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. 25. ed. São Paulo: Nacional, 1995.

GODECHOT, Jacques. *A Revolução Francesa:* cronologia comentada, 1787-1799. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

GOMBRICH, Ernst H. *História da arte*. 16. ed. São Paulo: LTC, 2000.

GONZÁLEZ, Horácio. *A comuna de Paris:* os assaltantes do céu. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GOODY, Jack. *O roubo da História*. São Paulo: Contexto, 2008.

GORENDER, Jacob. *Marxismo sem utopia*. São Paulo: Ática, 1999.

GRINBERG, Keila e SALLES, Ricardo (Org.). *O Brasil Imperial III:* 1870--1889. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

HALPERIN DONGHI, T. *História da América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HILL, Cristopher. *O eleito de Deus:* Oliver Cromwell e a Revolução Inglesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

________. *O mundo de ponta-cabeça:* ideias radicais durante a Revolução Inglesa de 1640. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOBSBAWM, Eric. *A era das Revoluções:* Europa – 1789-1848. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOLANDA, Sérgio B. de; FAUSTO, Boris (Dir.). *História geral da civilização brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. v. 1-11.

HOURANI, Albert H. *Uma história dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IGLÉSIAS, Francisco. *A Revolução Industrial*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

JANCSÓ, Istvan. *Na Bahia, contra o Império:* história do ensaio de sedição de 1798. São Paulo: Hucitec/Salvador: Ed. da UFBA, 1996.

KARNAL, Leandro. [et al.] *História dos Estados Unidos:* das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2008.

LEGOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1992.

________. *Por amor às cidades:* conversações com Jean Lebrun. São Paulo: Unesp, 1988.

LETTS, Rosa Maria. *O Renascimento*. São Paulo: Círculo do Livro, [s.d.]

LINHARES, Maria Yedda (Org.). *História geral do Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
MAESTRI, Mário. *O escravismo no Brasil*. São Paulo: Atual, 1994.
MARQUES, Maria Eduarda C. M. *A guerra do Paraguai:* 130 anos depois. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
MARX, Karl. *Formações econômicas capitalistas*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
________. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Global, 1984.
MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
MAXWELL, Keneth. *A devassa da devassa:* a Inconfidência Mineira, Brasil e Portugal, 1750-1808. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
MELATTI, Júlio Cezar. *Índios do Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1993.
MELLO, Alex Fiuza de. *Marx e a globalização*. São Paulo: Boitempo, 1999.
MELLO, Evaldo Cabral de. *O negócio do Brasil*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.
________. *Olinda restaurada*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.
MICELI, Paulo. *O mito do herói nacional*. São Paulo: Contexto, 1997.
MONTEIRO, Hamilton M. *Brasil Império*. São Paulo: Ática, 1990. (Princípios).
MOTA, Carlos Guilherme (Org.). *Brasil em perspectiva*. São Paulo: Difel, 1976.
________ (Org.). *Viagem incompleta:* a experiência brasileira (1500--2000). São Paulo: Senac, 2000. v. 2.
MULLETT, Michael. *A contrarreforma*. Lisboa: Gradiva, 1985.
MUMFORD, Lewis. *A cidade na História*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.
MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo:* histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009. p. 93.
NOVAES, Adauto (Org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
NOVAIS, Fernando A. (Dir.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 4. v.
________. *Portugal e Brasil na crise do antigo sistema colonial*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
OZOUF, Mona. *Varennes:* a morte da realeza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
PARRON, Tâmis. *A política da escravidão no Império do Brasil*, (1826--1865). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
PEREGALLI, Enrique. *A América que os europeus encontraram*. São Paulo: Atual, 1994.
PERRAULT, Gilles (Org.). *O livro negro do capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
PERROT, Michelle. *Os excluídos da história:* operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
PERRY, Marvin et al. *Civilização ocidental:* uma história concisa. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
PINSKY, Jaime (Org.). *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998.
________. *História da América através de textos*. São Paulo: Contexto, 1994.
POMER, Leon. *As independências na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
________. *Paraguai:* nossa guerra contra esse soldado. São Paulo: Global, 1984.
PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.
________. *História econômica do Brasil*. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
PRIORE, Mary del; VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais:* uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
RAMOS, Rui (Coord.). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2009.
RESENDE, Maria Efigênia Lage; VILLALTA, Luiz Carlos (Org.). *História de Minas Gerais:* as minas setecentistas. Belo Horizonte: Autêntica/Cia. do Tempo, 2007. v. 1-2.
REVISTA Brasileira de História: Dossiê Identidades/Alteridades. São Paulo. v. 19, n. 38, 1999.
REVISTA de História da Biblioteca Nacional. Vários números. Rio de Janeiro: Sabin.
REVISTA História Viva. Vários números. São Paulo: Duetto.
RIBEIRO, Renato Janine. *A etiqueta no Antigo Regime:* do sangue à doce vida. São Paulo: Brasiliense, 1983.
RODRIGUES, Antonio E. M.; FALCON, Francisco J. C. *Tempos modernos:* ensaios de História Cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
SALE, Kirkpatrick. *Inimigos do futuro*: a guerra dos luditas contra a Revolução Industrial e o desemprego: lições para o presente. Rio de Janeiro: Record, 1999.
SANDRONI, Paulo. *Novíssimo dicionário de Economia*. São Paulo: Best Seller, 2000.
SANTIAGO, Theo (Org.). *Do feudalismo ao capitalismo:* uma discussão histórica. São Paulo: Contexto, 1992.
SCHWARCZ, Lília Moritz. *As barbas do imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
_________(Dir.). *A construção Nacional*: 1830-1889. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
_________; REIS, Letícia V. de S. (Org.). *Negras imagens:* ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil. São Paulo: Edusp, 1996.
SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
SELLERS, C.; MAY, H.; McMILLEN, N. R. *Uma reavaliação da história dos Estados Unidos:* de colônia a potência imperial. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.
SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. 17. ed. São Paulo: Atual, 1994.
SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
SOBOUL, Albert. *A Revolução Francesa*. São Paulo: Difel, 1974.
SOUZA, Laura de M. E. *Desclassificados do ouro*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
________. *O império deste mundo, 1680-1720*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. (Virando Séculos, 4).
STALLYBRASS, Peter. *O casaco de Marx:* roupas, memória, dor. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 3.
TOCQUEVILLE, A. *A democracia na América*. São Paulo: Edusp, 1977.
TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América:* a questão do outro. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
TULARD, Jean. *História da Revolução Francesa (1789-1799)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
VAINFAS, Ronaldo (Dir.). *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.
________. *Dicionário do Brasil imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
________. *Dicionário do Brasil joanino*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
VOVELLE, Michel. *A Revolução Francesa (1789-1799)*. São Paulo: UNESP, 2012.
________. *Jacobinos e jacobinismo*. Bauru, SP: Edusc, 2000.
WASSERMAN, Cláudia (Coord.). *História da América Latina:* cinco séculos. Porto Alegre: UFRGS, 1996.
WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 8. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.
WESSELING, Hill L. *Dividir para dominar:* a partilha da África (1880--1914). Rio de Janeiro: UFRJ/Revan, 1998.
WILSON, Edmund. *Rumo à estação Finlândia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

Manual do Professor

História

VOLUME 2

Sumário

Apresentação

Anos e anos como professores de História para o Ensino Médio nos motivaram a produzir esta coleção. E o tempo presente, com todos os desafios que se apresentam aos jovens, nos ajudou a moldar esta proposta.

A coleção parte da compreensão de que, no mundo contemporâneo, e especificamente em nosso país, é nos anos finais da Educação Básica, portanto em plena juventude, que os estudantes estão mais ávidos para entender o mundo à sua volta; se preparam para tomar as próprias decisões e arcar com responsabilidades pessoais e sociais, quer seja de ordem política, econômica ou cultural; buscam afirmar-se como cidadãos, tendo sua identidade e sua história de vida como suporte de seu jeito de ser, pensar e atuar no mundo.

Assim, ser professor ou professora de História do Ensino Médio, atualmente, é uma grande responsabilidade. Aliamos nossa experiência à crença no papel positivo da educação histórica para o desenvolvimento intelectual, social e profissional dos jovens, com a finalidade de lhes oferecer um recurso didático que pode ajudá-los na condução de seus cursos.

Tendo em vista o jovem contemporâneo e a importância de desenvolver um conhecimento histórico útil na formação de seu pensamento crítico e sua atuação cidadã, a obra traz elementos de diferentes visões e formas de olhar para a História, seja no passado, seja no presente. Além do texto condutor, há boxes variados, com textos de diversas fontes, entre os quais, há aqueles que despertam a imaginação e fazem o estudante se colocar no lugar do outro e os que discutem conceitos históricos construídos ao longo do tempo. Destacam-se as seções que colocam a História em diálogo com as outras disciplinas e também aquelas que apresentam pontos de vista diferentes. As atividades seguem desenvolvendo múltiplas habilidades, como a leitura de imagens, e colocando o estudante em contato com documentos de todas as épocas e diferentes linguagens. Tudo isso numa dinâmica que tenta se aproximar do jovem atual, exposto aos mais variados tipos e meios de informação, ainda que de maneira fragmentada e rápida.

Este Manual do Professor oferece as ferramentas necessárias para ajudá-lo a explorar a obra em função de seu plano de ensino. Elaborado de forma sintética, visando facilitar a consulta e o planejamento, ele realça os pontos principais de cada capítulo, mostra opções para tratar determinados temas e oferece atividades complementares, desde aquelas que podem servir para uma tarefa em casa ou uma avaliação pontual até outras mais complexas, que podem ser trabalhadas como um projeto. Ele também traz textos de apoio que ilustram e atualizam a historiografia mais recente sobre determinados temas, além de textos sobre estratégias didáticas.

Estamos confiantes de que este material ajudará você a conduzir o processo de ensino-aprendizagem de forma eficiente. Com ele, você ajudará as novas gerações a se colocarem como cidadãos em um mundo em transformação e a desenvolverem competências para utilizar o passado como instrumento de reflexão sobre o presente e como peça importante para a construção de projetos para o futuro.

Que as orientações aqui contidas sejam úteis para o enriquecimento de sua atuação docente e possam tornar mais amplo e significativo o ensino que promoverá.

Bom trabalho!

Os Autores

1 Objetivos da coleção

Conta-se que no município colombiano de San Andrés de Sotavento, em 1908, o governador da província, um general violento e ambicioso, assinou um decreto no qual afirmava que na região "os índios não existem". A medida atendia às exigências de empresas petroleiras que sabiam dos possíveis inconvenientes da extração de petróleo em território indígena. Para garantir a veracidade da lei, o general não mediu esforços, expulsando ou exterminando as "ilegais" comunidades indígenas que, de fato, viviam na Colômbia. Essa narrativa, baseada em fontes históricas, é mencionada por Eduardo Galeano, escritor uruguaio, em *Memória do fogo 3: o século do vento* (2010, p. 16-17).

Mais de um século depois, a presença dos povos indígenas na América Latina atravessa o continente e marca uma história de diversidades, resistências e transformações. No Brasil, desde fins do século XX, inúmeros professores e educadores indígenas têm estabelecido os fundamentos de uma visão indígena da História, capaz de integrar suas narrativas e memórias a uma História intercultural e pluriétnica. Pretendem, assim, não apenas colocar em pauta o ensino da História dos povos indígenas, mas construir uma concepção de História capaz de se contrapor à visão dos homens brancos.

Desde incontáveis atos de violência e das tentativas de extermínio dos povos autóctones aos gestos de rebeldia e determinação das comunidades indígenas, a História é campo de luta privilegiado, no qual as diversas versões dos sujeitos sociais, as interpretações dos historiadores e as informações difundidas pelos meios de comunicação constituem poderosos sistemas simbólicos em disputa. Nas escolhas sobre o que se ensina e o que desaparece dos conteúdos de História, decide-se sobre a morte e a vida, real e imaginária, dos indivíduos e dos povos, de suas memórias e de suas narrativas.

Em 1940, perseguido pelo nazismo e às vésperas de cometer suicídio, Walter Benjamin, um filósofo judeu alemão, escreveu sobre o conceito de História num comovente texto:

> Articular historicamente o passado não significa reconhecê-lo "tal como ele foi". Significa apoderarmo-nos de uma recordação quando ela surge como um clarão num momento de perigo. [...] Só terá o dom de atiçar no passado a centelha da esperança aquele historiador que tiver apreendido isto: nem os mortos estão seguros se o inimigo vencer. E esse inimigo nunca deixou de vencer.
>
> BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, Walter. *O anjo da História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 11-12.

Segundo Benjamin, o maior perigo para um historiador seria transformar-se em instrumento das classes dominantes, cuja História é sempre narrada como um "cortejo triunfal" dos que venceram e continuam vencendo. Mas não bastaria contar a história dos grupos derrotados, das sociedades que sucumbiram à transformação do tempo. Seria necessário estabelecer uma crítica à noção de progresso e evolução linear da história humana e, assim, construir uma narrativa impregnada de "agoras", isto é, de significados do tempo em que vivemos.

Portanto, nosso papel, como autores, pesquisadores e professores de História, deveria ser narrar, explicar e interpretar as transformações da experiência humana ao longo do tempo, de modo o mais amplo, diverso e intenso possível.

O estudo do processo histórico daria, assim, respostas aos dilemas e impasses do tempo presente e nos conduziria a refletir sobre a complexidade da vida em sociedade e a imaginar novas possibilidades num futuro capaz de realizar as potencialidades do ser humano. Não estaríamos, entretanto, diante da conhecida e desgastada expressão, tantas vezes reiterada no ensino tradicional, segundo a qual a História "serve para conhecer o passado, entender o presente e transformar o futuro". Trata-se de reconhecer as tensões, os antagonismos e as disputas que marcam o fazer humano e, a partir disso, refletir com nossos alunos sobre os "projetos de futuro" que desejamos realizar.

Josep Fontana, historiador catalão, afirma que o conhecimento histórico deve ser uma ferramenta de análise das transformações das sociedades humanas, capaz de nos oferecer alternativas de futuro para toda a humanidade. Segundo ele:

> Temos que reinventar um futuro, redefinindo os objetivos a alcançar, de modo que deem uma resposta válida aos problemas que enfrenta o homem de hoje no mundo inteiro [...]. Necessitamos recompor uma visão crítica do presente que explica corretamente as razões da pobreza, a fome e o desemprego, e que nos ajude a lutar contra a degradação da natureza, o militarismo, a ameaça atômica, o racismo e tantos outros perigos.
>
> FONTANA, Josep. *História*: análise do passado e projeto social. Bauru: Edusc, 1998. p. 265.

Esta coleção nasceu inspirada nesses princípios. Acreditamos que a História ensinada cumpre atualmente papel fundamental na ampliação dos direitos e da cidadania e deve ainda ser capaz de fortalecer o debate democrático na esfera pública. Por isso, pretendemos, nos três volumes, abarcar uma ampla diversidade de povos e oferecer aos alunos uma história que tente ser mais crítica e multifacetada, buscando superar, sempre que possível, o eurocentrismo dos conteúdos e das abordagens, tão comum no ensino de História.

Assim, a coleção se estrutura na amplitude de conhecimentos e análises de diferentes sociedades e na relação passado-presente que convida os estudantes a refletir continuamente sobre o mundo em que vivem.

Objetiva-se que, ao final do Ensino Médio, o estudante seja capaz: de identificar os processos de transformação dos

grupos humanos, situando-os no tempo e no espaço; de compreender as forças, tensões e contradições que mobilizam as ações humanas e definem os rumos da história; e, finalmente, de construir os próprios temas de interesse e, assim, consiga escolher ferramentas de investigação com as quais amplie o entendimento de si e da experiência humana.

Estas finalidades dependem, no entanto, das práticas pedagógicas que instituem usos e apropriações do material didático. Em outras palavras, é apenas pelo trabalho do professor que este livro ganha vida, circula, é lido e criticado e pode, efetivamente, opor-se a uma História disposta a decretar que "os índios não existem".

2 Princípios e pressupostos

A História, como área de conhecimento, tem passado por transformações significativas ao longo do tempo, e antigos cânones têm cedido espaço a novas abordagens, novos objetos e problemas e a novas preocupações.

A escrita da História e a reflexão sobre essa escrita – a historiografia – não são estáticas nem isoladas do tempo em que são feitas. Respondem às necessidades de compreensão do seu próprio tempo com olhos no passado. São respostas às demandas, às angústias, aos desejos de seu tempo. A historiografia não passa intacta pelas grandes crises de paradigma das ciências. Pelo contrário, participa de todos os movimentos importantes no campo da cultura, e esses afetam sua forma de ver, produzir e validar os saberes. Dizendo de outro modo, a reflexão sobre os seres humanos no tempo modifica-se porque, assim como os tempos, homens e mulheres se transformam.

Nos últimos vinte ou trinta anos, a ciência viveu um período de intenso desenvolvimento. Em plena sociedade da informação, os meios de comunicação tornaram disponível de forma instantânea um volume de dados e conhecimentos tão grande que se tornou possível fazer mais coisas em menos tempo. Os capitais passaram a ser traduzidos em *bits* de computador e puderam entrar e sair de países e bolsas de valores de modo instantâneo, derrubando moedas e levando economias à beira da falência. Diante disso, embora o tempo cronológico continue o mesmo, o tempo histórico, o tempo que sentimos, o tempo dos ciclos de mudanças, acelerou-se. Como a História poderia continuar a mesma?

Nas últimas décadas também se agravou a crise das utopias, das alternativas ao capitalismo liberal democrático. Por outro lado, a primazia de um modelo especulativo global, no bojo do capitalismo neoliberal, favoreceu em 2008 uma das crises econômicas mais profundas desde 1929, e a História, que diziam terminada, continuou seu movimento. Percebe-se, no entanto, que as utopias, para continuarem válidas, não podem mais ser como eram antes, porque, afinal, como cantava Renato Russo "o futuro não é mais como era antigamente" (LEGIÃO URBANA. Índios. In: Legião Urbana. Álbum *Dois*, EMI, 1986.).

Os historiadores podem certamente reivindicar a tradição humanista, da qual a História resulta, e devolver aos seus leitores um esforço de produção de novos significados, compatível com a valorização da vida e do interesse público. O ceticismo e o pragmatismo do pensamento histórico dentro do pensamento humanista – que busca no passado e no tempo o "inventário das diferenças" (segundo Paul Veyne) – podem ser tomados como material e ferramenta para a construção de novas utopias.

Esta coleção não vai se prender a nenhuma vertente historiográfica em particular, pois uma obra didática não é uma obra de historiografia, e deve oferecer aos seus leitores – professores, alunos, pais – uma perspectiva geral e sintética da História para os não especialistas. A função da História ensinada na escola não é a de formar novos historiadores, mas a de compartilhar alguns saberes e métodos dos historiadores, que devem ser úteis para o desenvolvimento pessoal e a vida em uma sociedade democrática. Para dar conta disso, entretanto, não se pode fazer uma miscelânea sobreposta de vertentes da historiografia. Por outro lado, se definíssemos como base teórico-metodológica uma só vertente ou autor, certamente isso não daria conta dos diversos desafios, problemas e objetivos do ensino. A solução para esse problema – que se impõe a toda obra didática – foi construída por meio de alguns princípios e pressupostos para a abordagem do conhecimento histórico, que são descritos a seguir.

A História não é uma verdade pronta

O primeiro item a destacar é a recusa da concepção de História como coleção de dados que pudesse representar o passado de modo objetivo. A verdade que a História pode produzir, dentro da perspectiva atual da disciplina, e mesmo de toda a epistemologia (ou seja, o estudo dos critérios de validade dos enunciados dos mais diversos campos do saber), é algo bem diferente disso. Se a História fosse um conjunto de dados indiscutíveis, restaria ao ensino de História apenas um processo de transmissão, e aos estudantes, apenas um processo de memorização desses dados. Conforme a comunidade de pesquisadores e professores compreendeu ao longo do tempo, esse não é o caminho da aprendizagem da História como a concebemos hoje, mas sim do conhecimento revelado ou autoritário. A relação pedagógica nesse caso seria aquilo que Paulo Freire chamou de "educação bancária", para a qual basta um aprendizado mecânico.

Assim, a concepção que embasa esta coleção recusa o dogmatismo e as ortodoxias, mas também descarta a ideia de que não existe objetividade possível na História, muito menos de que todas as narrativas são iguais em termos de

validade. É claro que não temos de chegar a verdades absolutas, mas a História só tem alguma validade para a escola ao continuar buscando afirmações que possam ser aceitáveis, defensáveis, sustentadas nas evidências disponíveis e resultando do melhor argumento possível. Trata-se dos consensos mínimos, construídos no debate entre as vertentes teóricas. Não são apenas "opiniões", mas os próprios fundamentos do conhecimento histórico.

O conhecimento é construído

A História, como os demais conhecimentos resultantes de pesquisa científica e avaliada pelos pares por meio da interlocução intelectual, é um conhecimento construído e em constante construção.

A produção da História não é resultado da aplicação de uma metodologia única, capaz de trazer à luz de modo mecânico tudo o que há para saber sobre o passado. Pelo contrário, a História que conhecemos resulta da construção constante de instrumentos intelectuais e práticos de pesquisa, que por sua vez resultam de várias e sucessivas perguntas que foram sendo feitas ao passado, com base nas perguntas que as gerações anteriores já tinham feito, nas respostas que conseguiram e nas questões que continuaram sem respostas convincentes ou suficientes.

Assim, o saber histórico, embora possa ser considerado certo e seguro, é sempre passível de novas interpretações. A História, portanto, também tem uma história! O conhecimento histórico é referenciado a seu tempo, dotado também de historicidade, como o(s) objeto(s) que ele busca reapresentar e explicar. Decorre desse princípio que, se o conhecimento foi construído por pessoas concretas com os instrumentos que tinham à mão, ele pode ser objeto de contestações, dúvidas, reconstruções; é importante que o aluno perceba que ele também pode, dentro de suas possibilidades, ser sujeito dessa atividade.

Não é possível aprender ou ensinar toda a História

A experiência humana no tempo é composta de uma quantidade praticamente inesgotável de informações. O estudo da História, tanto no campo da ciência quanto no campo da educação, nada mais pode ser do que um conjunto de recortes dessa imensa quantidade de possibilidades de enfoque. Um recorte é a expressão das concepções e dos objetivos do sujeito – individual ou coletivo – que o desenvolveu. A sequência tradicional de conteúdos também é um recorte. Os recortes atendem a diferentes objetivos educativos e ideológicos e refletem, portanto, projetos de representação do passado e de construção ou reprodução de identidade nas novas gerações. Nesta obra, procuramos manter a organização cronológica de eventos e processos, procurando sincronizar a história brasileira nessa História. Obviamente, só podemos falar de Brasil propriamente dito a partir do século XIX, mas é possível, ao trabalhar outros períodos, abordar elementos importantes da nossa História, mesmo quando nem se cogitava que o território onde estamos pudesse vir a ser o que é hoje. É fácil exemplificar isso com o processo de ocupação humana da América, inclusive do atual território brasileiro, estudado por meio de diversas pesquisas arqueológicas, como dos sítios de Lagoa Santa e de São Raimundo Nonato, entre outros. Buscamos diluir o foco europeu e eurocêntrico articulando processos semelhantes em regiões diversas e tempos que podem não coincidir, como é o caso da revolução agrícola e da revolução urbana, ou as ondas do pensamento nacionalista.

Na obra a seleção de conteúdos está atrelada a alguns fundamentos que elencamos a seguir:

- busca de integração orgânica entre a história mundial e a história do Brasil, contemplando um âmbito geográfico mais amplo;
- referência a casos semelhantes aos processos históricos brasileiros, na América Latina;
- destaque para a inserção do papel do africano e do indígena na construção do Brasil, redimensionando a participação dos diferentes sujeitos;
- problematização das fontes referentes à maioria dos assuntos abordados;
- discussão de diferentes pontos de vista sobre os assuntos em foco, trazendo trechos de textos historiográficos quando conveniente.

As sínteses são necessárias

É cada vez mais complicado elaborar sínteses que abarquem grandes parcelas da experiência humana. No ensino de História, entretanto, elas são fundamentais, porque estabelecem um ou mais sentidos para a História, tornando possível atribuir significado a fragmentos (fatos, evidências, opiniões) de um processo histórico. Não se trata de estabelecer significados permanentes e imutáveis, já que, como vimos acima, o funcionamento da História tem por base a sucessão de argumentos e raciocínios que vão sendo revisados ao longo do tempo. O que ocorre é que o estudante não pode ficar refém de fragmentos que só tenham sentido em si mesmos, pois assim a História não teria nenhuma valia no seu processo de orientação temporal (conforme Jörn Rüsen, 2001) e não o ajudaria a produzir uma explicação genérica para o sentido do tempo que vivemos, contribuindo para que ele assuma identidades e planeje ações que visam objetivos para o futuro.

Sem isso, a História só seria captada pelos alunos como um mosaico de pequenos objetos com lógicas estanques entre si, e, portanto, um conhecimento sem sentido, que eles entenderão como uma obrigação inútil, destinada tão somente a atender ao arbítrio daqueles que definem currículos e programas.

A História é um conhecimento vinculado à legitimação social

O ensino de História cumpre o papel de educar as novas gerações com concepções, ideias e informações que são consideradas válidas, adequadas e corretas segundo os consensos mínimos construídos na geração anterior. É o que chamamos de preparação para a vida adulta e para o exercício da cidadania. Esses consensos são desiguais conforme a sociedade e a conjuntura em que se vive; por isso, eles tanto podem ser o resultado de uma discussão constante, ampla, democrática e esclarecida como podem ser decididos entre poucos e assumidos pela maioria como se fossem dela mesma. Em qualquer caso, a História que é ensinada sempre tem uma função legitimadora de atos e instituições.

No Brasil atual, espera-se que o ensino de História legitime a sociedade democrática, fundamentada na representação política sustentada em eleições livres e universais, um Estado laico e respeitador da liberdade de cultos, capaz de estabelecer a justiça não apenas pela igualdade formal, mas também pela igualdade material, por meio de processos redistributivos de educação, renda e poder. Essas posições gerais estão sustentadas na ideia de que o Brasil é um país com muitas desigualdades que foram se acumulando ao longo da sua história, e de que o futuro deve ser resultado da superação desses problemas e da realização plena dos potenciais econômicos, culturais e humanos do país. Pode-se entender esse conjunto de valores e interpretações como um conjunto dos consensos mínimos e fundamentais que orientam a nossa sociedade, o que não impede diversos grupos internos de fazer distintas críticas a esse modelo, seja na sua validade, seja na sua efetivação real, ou mesmo na sua viabilidade.

Quando uma sociedade se define sobre seus consensos mínimos, os diversos grupos internos se organizam para conservar ou para buscar mudanças em relação ao que está estabelecido, segundo sua projeção de futuro. O ensino de História – para o qual a neutralidade é uma ilusão – deve sustentar-se nos consensos mínimos assumidos pelo Estado Nacional, firmados na Constituição Federal, que é expressão da soberania popular, embora não precise se fechar aos questionamentos que são feitos àqueles consensos. Afinal, pela característica de disciplina destinada a estudar a historicidade das coisas e pela tarefa de propiciar aos alunos que desenvolvam análises e julgamentos com base nas ferramentas da ciência, há espaço, e mesmo necessidade, para considerar as propostas alternativas. Mas não é o caso de promover visões particularistas, vinculadas a posições político-partidárias determinadas, religiosas ou filosóficas, já que o ensino deve ter um caráter público, ao qual mesmo as escolas privadas ou confessionais estão submetidas em algum nível.

Isso não constitui um universalismo ingênuo nem o desconhecimento do conflito entre grupos e classes sociais. O que acontece é o reconhecimento crítico de que a escola e o ensino de História legitimam posições e visões de mundo. Deve-se cuidar para que, por um lado, não se desrespeite a ordem democrática e, por outro, o estudante seja respeitado como sujeito que precisa continuar tendo elementos para formar sua opinião de modo autônomo, em vez de ter seu julgamento limitado por falta de informações ou por preconceitos instituídos.

O saber histórico não é invariável e na escola assume a condição de saber histórico escolar

A forma científica, acadêmica, produzida e escrita segundo métodos aceitos dentro da comunidade internacional dos historiadores, não é a única forma de registrar a reflexão sobre o passado e socializar essa reflexão. A escola, de fato, articula diferentes formas de relacionamento com saberes, símbolos e práticas que se ligam ao passado e à identidade coletiva, entre os quais podem-se citar o jornalismo e os produtos editoriais para o grande público de uma forma geral, o apelo religioso, as demandas de formação cívica, os apelos comportamentais, bem como conhecimentos históricos não privilegiados pela academia, como a história local.

A história acadêmica tem finalidades de especulação teórica e ampliação do campo conhecido, de reflexão compromissada com os objetivos científicos, sem se limitar por fatores externos. Por isso, grande parte de seus conteúdos não é de interesse direto para a escola, e pode ser um erro imaginar que a História ensinada seria melhor quanto mais estivesse no mesmo compasso que a história acadêmica. Na escola, o conhecimento histórico tem finalidades formativas para as novas gerações, que não se resumem à assimilação de conteúdos de origem científica, mas que devem dar conta de aspectos éticos e comportamentais que ultrapassam a reflexão histórica acadêmica, bem como de objetivos cognitivos que não se resumem à História, mas abarcam a relação com outras disciplinas.

O saber histórico escolar tem identidade própria e se relaciona com a história acadêmica por meio de uma relação de referência, ou seja, tem na academia um parâmetro de validação das afirmativas e dos métodos. Mas os recortes, as ênfases, as formas de relação com o conhecimento não são de fato mais simples ou mais restritas, mas efetivamente diferentes. A seleção de fontes, por exemplo, e a forma de se relacionar com elas são diferentes em cada um dos campos. O saber histórico escolar responde ao saber acadêmico, mas também aos saberes tácitos, cotidianos, familiares. Por isso, diante do desafio de responder a necessidades educativas bem delimitadas, diferentes das necessidades do desenvolvimento científico, o saber histórico escolar assume um papel criativo e de dialogar com outros conhecimentos sobre a história. Um exemplo muito claro e que exige cuidado e dedicação do professor é o debate entre evolucionismo e criacionismo, que há alguns anos pensávamos estar resolvido, pela prevalência da posição da ciência na escola, nos currículos, e que hoje sofre pressões pelo avanço do pensamento religioso

fundamentalista. Esse debate não vai ser resolvido pela escola ou na escola, e muito menos na parte específica que cabe à História. Mas cabe à História, nesse debate, uma contribuição sobre os contextos e origens de cada uma das posições e a reflexão sobre o significado social e cultural das conquistas do pensamento e da ciência. Afinal, a História ensinada não se opõe necessariamente às opiniões e aos saberes que o estudante traz da sua experiência de vida, mas adiciona graus progressivamente maiores de racionalidade e dialogicidade ao conhecimento partilhado (por sua relação de referência com a história acadêmica ou científica).

A História participa do processo de construção das identidades sociais

É fundamental o conhecimento histórico na definição, redefinição e absorção das mudanças no campo das identidades pessoais e coletivas. Isso porque a História é um dos principais campos de conhecimento a oferecer os primeiros conjuntos organizados de ideias, informações e imagens sobre o grupo e o indivíduo no tempo, assim como oferece esses mesmos elementos para representarmos os "outros" que não pertencem ao nosso grupo (família, nação, etc.) em outros tempos e espaços. O conhecimento das diferenças faz parte da definição de nós mesmos, e é por isso, por exemplo, que se sustenta a necessidade do estudo de grupos e civilizações que já desapareceram. O desconhecimento dos outros nos impede de pensar em nós mesmos e de refletir sobre as alternativas para melhorar nossa maneira de viver, de nos organizar e de definir e buscar nossos objetivos comuns. Por isso é tão importante o trabalho do professor e da professora de História ao garantir a atenção, o interesse e o respeito à diversidade; e isso o aluno certamente vai usar em sua vida. Daí a importância de enfatizar o caráter multicultural da sociedade brasileira.

Precisamos também ter claro que cada sujeito articula várias identidades que respondem a aspectos diferentes da vida (sexualidade, lazer, política, economia, classe) e não é aceitável, no processo de autoconstrução que cada criança ou adolescente executa, o constrangimento ao assumir papéis que decorrem de estruturas e processos opressivos, como o racismo, o machismo, a homofobia, os preconceitos de classe, os regionalismos excludentes, entre outros.

A formação para a cidadania é também tarefa da História e significa a politização dos sujeitos

Desde seu surgimento como disciplina escolar, cabe à História uma parcela expressiva da tarefa de preparar os futuros cidadãos para a vida em sociedade, sobretudo para a participação na esfera política. No contexto da escola, a História participa dos objetivos de formar atitudes e concepções que sejam úteis para a vida pessoal e para a vida coletiva das novas gerações, como a tolerância, o espírito de justiça, o senso crítico, a dimensão da solidariedade e a responsabilidade pelo bem-estar dos outros cidadãos e pela preservação da cultura e da natureza. Também tem cabido em escala significativa à História a construção da identidade nacional. Esse objetivo, particularmente, tem provocado algumas polêmicas: à acusação de ingenuidade e falta de senso crítico das abordagens tradicionais sucede em grande parte das vezes uma perspectiva crítica destrutiva, iconoclasta, que não deixa nada no lugar do sentimento nacional que se propõe superar. Se, por um lado, não é o caso de aceitar as abordagens acríticas, valorizadoras de datas, fatos e personagens da classe dominante, por outro lado, não se trata de simplesmente demolir esses valores, mas de substituí-los por uma versão mais democrática e popular da identidade coletiva no tempo. Sem algum sentimento positivo de pertencer à nação, inviabilizam-se valores políticos (e não apenas morais), como a solidariedade e o senso de responsabilidade e colaboração com a coletividade; por sua vez, a ausência desses valores não compromete apenas os projetos conservadores, mas quaisquer projetos de sociedade.

O que se pretende como objetivo e ideal no ensino de História e na escola em geral é a associação dos educandos a uma perspectiva democrática, plural e aberta de sociedade, não como uma identidade à qual nos ligamos apenas pelo nascimento, por sermos registrados juridicamente como cidadãos brasileiros, mas sim como membros ativos capazes de interferir nas definições e nos rumos de nosso país, longe de uma fidelidade cega e acrítica aos líderes nacionais em cada momento. Está presente aqui a ideia de que uma nação é um conjunto de pessoas que têm suas diferenças, mas também têm uma identidade dada pela opção de participar de um mesmo corpo político, sem perder de vista a identidade fundamental de seres humanos, a partir da qual traçamos relações fraternais e generosas com os outros países.

O ensino de História pretende construir nos cidadãos uma postura de sujeitos ativos e participantes nas decisões comunitárias, institucionais e mesmo nacionais. A ideia de que a História é a tarefa de grandes homens não colabora para a formação dessa postura, mas sim para uma perspectiva passiva e individualista, na qual o cidadão age apenas como espectador.

Esse sujeito deve ser capaz de avaliar e compreender criticamente determinações, condicionamentos e possibilidades de ação na História. Somente com esses pressupostos será capaz de agir de modo autônomo, em vez de ser massa de manobra ou "figurante" nas grandes questões de nosso tempo. É evidente que essa postura deverá ser desejada e assumida pelo indivíduo, porque não há como impor a alguém a condição de sujeito; isso seria uma contradição completa.

O ensino de História deve valorizar a diversidade cultural e reconhecer as múltiplas identidades

Nas últimas décadas, especialmente após a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1998, os programas e currículos de História têm se comprometido, cada vez mais, com a construção da cidadania e a consolidação dos direitos do cidadão. Tanto as orientações da política pública quanto a

formação docente e as práticas pedagógicas têm articulado o campo do conhecimento histórico à reflexão política e ao entendimento das diversidades culturais e desigualdades econômicas que constituem a sociedade brasileira.

Às críticas já recorrentes a uma história política pautada nos grandes acontecimentos e nos heróis nacionais somaram-se as críticas a uma história mecanicista, que reduziu o processo histórico à polaridade entre dominantes e dominados e estabeleceu grandes esquemas explicativos, calcados apenas na transformação dos modos de produção.

Surgiram, assim, novas abordagens que têm valorizado o ensino da diversidade étnica e cultural das sociedades humanas e têm insistido no tema das identidades múltiplas – em oposição à noção de uma identidade de nação ou de classe. Ganharam destaque as especificidades de gênero, o reconhecimento do papel dos idosos, a reflexão sobre os cuidados com a infância, o respeito à diversidade sexual, a valorização das culturas juvenis, o estudo das comunidades indígenas e dos povos tradicionais e o entendimento da identidade étnica e nacional a partir da autodeterminação dos povos e dos sujeitos históricos.

Nessa direção, inúmeras orientações curriculares têm vinculado as noções de identidade e pertencimento ao processo de formação e amadurecimento do indivíduo. Em decorrência, o ensino de História deveria oferecer conteúdos pautados em múltiplas identidades, vinculando a reflexão e o sentido de pertencimento dos alunos a essas identidades. A construção da cidadania e o reconhecimento das diversidades e diferenças surgiriam da compreensão dessas redes sociais que integrariam os sujeitos em comunidades imaginadas de pertencimento.

Ainda que essa venha sendo uma resposta efetiva à exclusão de imensos contingentes populacionais, parece-nos que a ampliação e a consolidação dos direitos humanos e o entendimento das transformações sociais e econômicas demandam uma reflexão sobre o sentido mais amplo do processo histórico.

Essa perspectiva ancorada nas identidades parece supor que um aluno negro se identificaria necessariamente com a história dos povos da África subsaariana; que uma aluna se identificaria com as questões de gênero; e que os alunos de origem popular deveriam se compreender como pertencentes à história dos setores sociais oprimidos.

Do nosso ponto de vista, é preciso insistir que o ensino de História deve ter por horizonte que os alunos sejam capazes de reconhecer a existência de múltiplas e diversas experiências dos sujeitos históricos, cujos significados são construídos no próprio fazer humano, em sua totalidade complexa e contraditória. Em outras palavras, acreditamos que a construção de um espaço de reflexão e prática cidadã deve levar em conta a diversidade cultural e as formulações identitárias na proposição de projetos sociais mais amplos, nos quais a totalidade do corpo social se reconheça e seja reconhecido no percurso de estudos da História.

Portanto, nossa tarefa, como professores de História, não pode ser apenas de apresentar a diversidade cultural e étnica, mas de entender os diferentes papéis dessas diversidades nas formações socioeconômicas mais amplas. Isso significa reconhecer, nos processos históricos, as tensões e contradições, os avanços e recuos, os impasses, as desigualdades e os limites que configuram as sociedades humanas.

Nesta coleção, procuramos expressar essa perspectiva ao buscar construir um quadro diversificado de análise das sociedades humanas, rompendo, assim, com o velho eurocentrismo dos nossos currículos. Porém, ao estudarmos a diversidade de povos e culturas, mantivemos o foco no sentido político da ação humana, isto é, na formulação de instituições de poder que definiram as formas de organização dos territórios, dos Estados e das relações sociais.

Esperamos dessa forma o reconhecimento das múltiplas identidades possa convergir para a construção e o amadurecimento da esfera pública, na qual se debatem os diversos projetos sociais e na qual se formulam os significados mais amplos da vida em sociedade.

3 As partes componentes da obra

A coleção é composta de **três volumes**. A versão do professor contém o **Livro do Aluno** e o **Manual do Professor**.

O **primeiro volume** contém três Unidades, com um total de 10 capítulos.

O princípio de uma História que recupera o papel do conjunto da humanidade em vez de um olhar eurocêntrico está presente na estrutura das unidades. A primeira delas, por exemplo, é chamada de “Nossa história mais remota”, e o primeiro capítulo dessa Unidade é denominado “Os primeiros agrupamentos humanos”, pois pretendemos favorecer a ideia de que há um momento em que toda a humanidade se organizava em pequenos grupos (pelo menos no princípio). Ao recuperar tantas capacidades que os primeiros seres humanos tinham, procura-se ressaltar uma visão antropológica, ou seja, capaz de apreciar culturas contemporâneas de pequenos grupos e tecnologias pouco complexas sem a pretensão de medi-las de acordo com os parâmetros de nossa cultura. O princípio de integrar a história do Brasil e a história geral aparece, por exemplo, na preocupação de contextualizar o que futuramente chamaríamos de continente americano no Paleolítico e Neolítico.

A seguir, a segunda Unidade é chamada “Civilizações antigas”. Aqui procuramos destacar o papel que tiveram as experiências em outra forma de organização humana, que são as civilizações, capazes de organizar pessoas em grande número, e responsáveis pelo surgimento de uma ordem

institucional cujo conceito é importante para nós até hoje: o Estado. As cidades, seu surgimento e desenvolvimento, sua relação com as civilizações e suas marcas para a contemporaneidade são um assunto constante e gerador de reflexões, sobretudo nessa Unidade. **Civilização** não é tratada como uma categoria evolutiva, como algo que supera a experiência da vida em pequenos grupos, mas como outra forma de viver, articulada com novas condições que foram se impondo para parcelas da humanidade e interferiram profundamente na forma da vida social. Não nos limitamos aos esquemas clássicos sobre o assunto e procuramos dar um panorama um pouco mais global da experiência civilizatória, trazendo também os casos do Extremo Oriente, da África e da América. Mantém-se a perspectiva de garantir que o aluno conheça as fontes do conhecimento que ele está partilhando, e por isso muitas vezes incluímos boxes sobre a construção do conhecimento, a metodologia da História e sua relação com outras disciplinas no campo do conhecimento humano.

Na terceira Unidade, chamada "Europa, periferia do mundo", mais do que falar sobre a Idade Média europeia, procuramos dar um panorama mundial desse período e demonstrar as várias e distintas lógicas presentes em um mesmo momento, muitas delas não "cabendo" nesse recorte cronológico europeu de cerca de mil anos. Destacamos que, enquanto o que chamamos de Europa se fechava sobre si mesma buscando um novo equilíbrio de vida, religião e produção, outras experiências levavam à expansão econômica, especificamente comercial, e ao desenvolvimento da ciência, da técnica e da cultura no Oriente, especialmente no Islã. Procuramos os elos que integram a História, por exemplo, na presença muçulmana na península Ibérica, que marcaria o futuro Brasil e a futura América Latina. Sempre que possível, reunimos texto didático e documentos históricos, além de trechos de textos historiográficos, para que os conhecimentos possam ser trabalhados de forma multidimensional.

O **segundo volume**, dividido em 19 capítulos, é aberto pela Unidade "Europa como centro do mundo", que se dedica ao processo de construção da modernidade baseado em um mercado cada vez mais global, capitaneado por alguns dos países europeus. Nesse momento, a história da África é discutida a partir do conceito de diáspora africana, que procura entender o importante fenômeno da escravidão no contexto da criação do mercado atlântico e da interferência europeia sobre o continente africano.

O professor deve destacar os processos de resistência dos escravizados, mas também os processos que geraram a cultura brasileira, na qual a contribuição africana não é apenas mais um item, mas um dos alicerces que a estruturam. Também procuramos destacar que, no contexto da criação da modernidade, a criação da América Latina é uma consequência. É importante o professor lembrar aqui que os traços comuns entre a América hispânica e a portuguesa são as bases de nossa proximidade.

O segundo livro é completado com a Unidade "O 'longo século XIX'". Procuramos tratar conjuntamente todas as revoluções – políticas, sociais e econômicas – que, embora cronologicamente anteriores ao século XIX, geram todas as estruturas que vão explicar esse primeiro momento da contemporaneidade. Novamente, procuramos tratar de modo integrado as perspectivas de história europeia, americana, da África e do Oriente.

O **terceiro volume**, com 13 capítulos, é dedicado ao século XX e início do XXI, dada a importância crucial do seu estudo para que a História aprendida seja utilizável na vida política, social e de trabalho dos alunos que estão concluindo o Ensino Médio. Nas suas Unidades, "Para entender o século XX" e "Da Guerra Fria ao século XXI", procuramos manter os princípios que nortearam a obra até aqui, privilegiando as narrativas que informam o leitor sobre os acontecimentos que constituem o presente da humanidade.

Estrutura da obra

A obra está organizada em Unidades e capítulos.

As **Unidades** iniciam com a seção ***Saber histórico*** e finalizam com a seção ***Enem e vestibulares***.

- ***Saber histórico****:* apresenta a construção do conhecimento histórico dos conteúdos tratados na Unidade. Assim, pretende-se retirar a redoma de pretensa objetividade da narrativa histórica, evidenciando métodos, teorias e informações adicionais sobre as pesquisas historiográficas e suas relações com a sociedade. Deste modo, cada tema apresentado não surge como se fosse "natural" ou definido por algum especialista, mas como resultado das transformações dos estudos históricos e das mudanças sociais.
  Pretende-se, assim, que os alunos tenham a oportunidade de compreender que os debates sobre a produção do discurso da História também revelam os interesses, tensões e contradições que constituem as sociedades contemporâneas.
- ***Enem e vestibulares***: conjunto bastante expressivo de questões selecionadas das últimas avaliações do Enem e dos vestibulares de universidades de todas as regiões do país.

Os **capítulos**, além do texto principal, trazem boxes e seções variadas.

Na página de **abertura de cada capítulo** há sempre uma imagem significativa referente aos temas abordados. A interpretação da imagem e a leitura do pequeno texto que a acompanha podem propiciar inúmeras reflexões, hipóteses e sugestões de assuntos que se desdobram ao longo do estudo do capítulo.

A foto e o texto tratam, invariavelmente, de um tema contemporâneo e sugerem questionamentos sobre as relações presente-passado. Pretende-se, assim, incentivar uma leitura do passado sempre marcada pelos problemas e impasses do mundo que nos cerca, operando análises que conduzam os alunos a refletir sobre seu lugar e sua trajetória, bem como sobre a dimensão temporal dos acontecimen-

tos atuais. Além disso, o tema desta abertura de capítulo é retomado sistematicamente na atividade ***Articule passado e presente***, na qual os alunos devem refletir e tomar posição sobre uma questão atual.

Esses recursos contribuem para fortalecer práticas dialogadas, em que os alunos são incentivados a compartilhar seus conhecimentos prévios, suas opiniões e seus valores. É importante que esses ambientes sejam construídos com base no respeito e na valorização das diferenças e diversidades e que, pelo trabalho pedagógico, as tensões e as divergências sejam explicitadas, compreendidas e incorporadas pela classe como parte integrante das relações interpessoais.

Sempre que possível, os capítulos apresentam a matéria de forma cronológica. Imagens e boxes com informações complementares procuram enriquecê-la e criar alternativas de leitura que visam auxiliar o aluno em seu estudo. O texto dos capítulos não trata sistematicamente das discussões levantadas na seção ***Saber histórico***, pois acreditamos que isso foge ao perfil de manual didático que pretendemos. Nessa fase de estudo, é importante que o aluno saiba que essas questões sobre o saber historiográfico existem, que ele reflita sobre elas e as tenha presentes; no entanto, submeter cada tópico do conteúdo a uma análise desse tipo poderia mais confundir o aluno do que ajudar. Por isso, frisamos que essa tarefa caberá ao professor, que é o condutor do processo e saberá o melhor momento para retomar essas análises e de que maneira, dependendo da realidade de cada turma de alunos. Por outro lado, isso não significa que apresentamos a matéria de forma estanque, nem os conhecimentos históricos como uma única verdade. Há constantes relativizações e, principalmente nos boxes, procuramos trazer algumas análises historiográficas para o primeiro plano, quando consideramos pertinente e adequado para assimilação pelos alunos.

Os capítulos trazem ainda as seguintes partes:

- ***Onde e quando*** – seção apresentada sempre no início, localiza visualmente o período e o espaço que serão abordados no capítulo. É importante convidar os alunos a observar essas informações para que se orientem no estudo e possam aprofundar as noções de tempo cronológico e tempo histórico.
- ***Leituras*** – boxe que apresenta trechos de textos de outros autores publicados em livros, revistas ou *sites* da internet. É importante que a leitura dos trechos seja acompanhada de referências à modalidade textual, ao autor e à fonte de origem da publicação. Assim, os alunos ampliam não apenas seus conhecimentos sobre os temas do capítulo, mas também suas competências de leitura e compreensão de diferentes discursos. Se julgar oportuno, os textos originais podem ser consultados e lidos integralmente, em atividades complementares que aprofundem determinados temas. Muitas vezes a seção propõe atividades, algumas de caráter interdisciplinar.
- ***Para saber mais*** – boxe que apresenta textos que complementam e aprofundam algum conceito ou aspecto abordado no capítulo. A seção pode apresentar atividades da disciplina, bem como de outras áreas do conhecimento.
- ***Pontos de vista*** – apresenta a opinião de pesquisadores a respeito de uma temática polêmica, discutindo diferentes pontos de vista e concepções teóricas sobre determinado processo histórico. Nessa seção, articulam-se traços biográficos de cada autor às suas ideias fundamentais, a partir de trechos de suas obras de referência.
- ***Construindo conceitos*** – esse boxe tem por finalidade sistematizar conceitos fundamentais do ensino de História, apresentando a construção histórica e os debates em torno das diversas acepções de cada conceito. É importante trabalhar o boxe articulado aos conteúdos dos capítulos já estudados, para que os conceitos sejam mais bem compreendidos. Propõe atividades relacionadas à pesquisa.
- ***Vivendo naquele tempo*** – boxe que aprofunda conhecimentos sobre um determinado conteúdo histórico, a partir da perspectiva de diferentes sujeitos sociais e de suas experiências cotidianas. Assim, procuramos apresentar as condições de vida, os valores e as práticas sociais de escravizados, cavaleiros medievais, mulheres, idosos, degredados e indígenas, etc., em diferentes contextos históricos.
- ***Dialogando com outras disciplinas*** – ao longo dos três volumes, diversas atividades foram elaboradas nessa seção para incentivar especialmente o trabalho interdisciplinar. Ela propõe um trabalho de investigação com outra disciplina a partir de um objeto ou problema comum. Esse trabalho pode ser realizado com a integração plena das disciplinas ou, quando isso não for possível, com a colaboração pontual do professor da outra disciplina. Sabemos que projetos interdisciplinares exigem disposição, diálogo e desprendimento de cada docente para o esforço de ação coletiva. Em todo caso, reiteramos que a ação interdisciplinar não propõe a anulação das disciplinas de base, mas pressupõe a articulação das perspectivas disciplinares no desvendamento de uma temática ou problema de pesquisa.
- ***Infográfico*** – por meio de imagens, legendas explicativas e pequenos textos, a seção está construída em torno de representações visuais que colaboram para a fixação de determinados conteúdos. Trata-se de um recurso que solicita uma leitura atenta e dirigida, com orientações que conduzem o aluno a identificar relações nem sempre explícitas.
- ***Atividades*** – dispostas no final do capítulo. Nos capítulos mais longos ou dependendo da pertinência do tema, podem aparecer também após um tópico principal. Estão divididas em quatro blocos, como segue:
  - **Retome** – atividades que objetivam a retomada das questões mais relevantes do capítulo, solicitando ao aluno que explique, sintetize e justifique determinados conteúdos. Trata-se de um tipo de procedimento individual que pretende sistematizar práticas de estudo bastante consolidadas, mas que os alunos tendem a

desvalorizar, optando por copiar as respostas de colegas ou simplesmente procurar pelo trecho correto no livro. Assim, seria oportuno refletir com os alunos sobre a importância desse tipo de atividade para a fixação dos conteúdos, na medida em que é o processo de escrita individual e genuína que lhes permite compreender o que estudaram e identificar os aspectos que não ficaram claros.

- **Pratique** – atividades que trabalham habilidades operacionais e interdisciplinaridade. Envolvem leitura, análise, comparação, interpretação de imagem, de textos e documentos diversos, letras de música, poesias, charges, tabelas, mapas, etc. Nessas atividades tentamos criar condições para que o aluno perceba: primeiro, que a História ensinada na obra e na escola não é a única fonte de informação que ele tem disponível (realizações práticas e interpretações da História que brotam das famílias, instituições e meios de comunicação também devem ser consideradas); segundo, que a História está em permanente construção.
- **Analise uma fonte primária** – atividades que apresentam roteiros de interpretação de diversas fontes históricas, como leis, cartas, ilustrações, pinturas, fotografias diversas, etc. O objetivo da atividade é desenvolver habilidades de leitura e interpretação de fontes por meio da observação direta e da articulação com os conteúdos do capítulo. Ainda que as questões formuladas ofereçam margem para "respostas pessoais", entendemos que o direcionamento da leitura e o incentivo ao aprofundamento do trabalho podem conduzir os alunos a respostas mais complexas e integradas aos estudos do capítulo.
- **Articule passado e presente** – atividades que incentivam os alunos a refletir e discutir as relações entre o tempo presente e o passado, retomando muitas vezes o tema contemporâneo apresentado na abertura do capítulo. Pretende-se, assim, colaborar para a construção de um pensamento crítico sobre as experiências cotidianas e as relações sociais que cercam os alunos. A realização dessas atividades pode conduzi-los a debater, expressar opiniões, realizar pesquisas em *sites* e livros, trocar ideias e solicitar a opinião dos colegas, enfim, construir a sua própria interpretação sobre a relação passado-presente a partir de um tema ou problema apresentado.

Estrutura deste Manual do Professor

Este Manual do Professor oferece a você, professor, alguns subsídios que podem ser úteis na aplicação desta obra em seu curso. O Manual contém:

- **Tópicos 1 a 7**: compreendem a apresentação introdutória à coleção, com os fundamentos, algumas discussões que servem ao seu embasamento (Enem, avaliação, cultura juvenil, etc.) e a organização da obra.
- **Tópico 8**: traz as indicações bibliográficas, selecionadas para o professor.
- **Tópico 9**: apresenta comentários e orientações por Unidade/capítulo de cada volume. Tem a seguinte estrutura:
  - ***Por que estudar?***: indica a pertinência do estudo de alguns temas do capítulo. Ajuda a responder ao questionamento comum dos alunos: por que temos de estudar isso? O que importa para a minha vida saber esse assunto?
  - ***Objetivos***: enumera os conteúdos, habilidades e competências que se pretende desenvolver no capítulo.
  - ***Tópicos principais do capítulo***: destaca algumas seções e conteúdos, sugerindo possibilidades de trabalho e aprofundamento.
  - ***Abordagens interdisciplinares***: indica possibilidades de trabalho com disciplinas específicas com base em certos conteúdos do capítulo, além daqueles que já constam do livro do aluno.
  - ***Conheça mais***: sugere livros, filmes e *sites* sobre os conteúdos do capítulo.
  - ***Textos de apoio***: indica trechos de textos de historiografia que podem complementar o trabalho em sala de aula ou colaborar para ampliação do repertório dos professores. Aparece em alguns capítulos.
  - ***Comentários e respostas***: apresenta sugestões de resposta e encaminhamento para todas as atividades do Livro do Aluno, incluindo as que estão nos boxes e seções e as da seção ***Atividades*** no final de cada capítulo.
  - ***Atividades complementares***: são atividades extras, que o professor pode usar no momento que achar mais adequado. Há atividades semelhantes às do Livro do Aluno (***+Atividades***), as quais podem servir de tarefas de casa ou avaliações pontuais. Há ainda outras atividades, para trabalhos em grupo ou individuais, que podem demandar um tempo maior de realização. Por último, temos sugestões de atividades interdisciplinares com as áreas das Ciências Humanas. Elas atendem às orientações curriculares para o Ensino Médio, que destacam as necessárias articulações entre as dimensões temporal e espacial, aproximando e integrando análises sobre os processos sociais e históricos e a espacialidade de diferentes eventos e fenômenos em diferentes escalas geográficas. Também permitem compreender, construir e relacionar importantes conceitos utilizados na Filosofia e na Sociologia. Com base nas proposições dessas atividades, o aluno poderá ainda desenvolver competências gerais e das Ciências Humanas, associadas ao domínio de uso de diferentes linguagens, à leitura e produção de textos em diversos gêneros, à leitura e interpretação de mapas, cartas e iconografias, favorecendo o trabalho coletivo, interdisciplinar e contextualizado.

4 Currículo de História e interdisciplinaridade

O currículo expressa concepções de conhecimento e projetos de ser humano e sociedade, por isso representa relações de poder, revelando tensões que definem seu caráter sempre disputado e, consequentemente, contingente e histórico. Por essa razão, o currículo das escolas de Educação Básica, em especial das escolas públicas, é objeto permanente de críticas e alvo de constantes propostas de mudanças que se balizam pelas questões: qual conhecimento? Que subjetividades queremos formar?[1]

Um dos temas centrais do debate são os princípios que devem reger a organização do conhecimento escolar. São inúmeras as formulações sobre o problema e as propostas apresentadas, envolvendo aspectos como a disciplinarização ou não do conhecimento, a constituição de áreas, projetos ou eixos temáticos. Alguns preferem reduzi-lo a um núcleo de disciplinas fundamentais – Matemática e Língua Portuguesa – que asseguram domínios básicos de aprendizagem para ingresso no mundo do trabalho. Outros defendem que o conhecimento do mundo não pode mais estar fragmentado e distante dos desafios trazidos pelas novas tecnologias e que os currículos especializados e disciplinares já não são mais adequados aos novos tempos, devendo ser substituídos por currículos integrados e interdisciplinares. As atuais diretrizes curriculares da educação básica preconizam, ainda, que a escola deve entender a organização da matriz curricular:

> [...] como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na *abordagem interdisciplinar*, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento. *(grifo nosso)*
>
> Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE n. 4/2010, art. 13, §3º, Inciso V.

A opção por uma organização curricular a partir de uma concepção de conhecimento interdisciplinar possibilitaria a construção de relações significativas entre o conhecimento escolar e a realidade vivida, e a superação de uma abordagem curricular em que as relações entre as disciplinas e os conteúdos de cada uma delas sejam burocraticamente preestabelecidas. As abordagens interdisciplinares de conteúdos escolares permitiriam desmantelar as barreiras curriculares e as formas fragmentadas de organização do trabalho escolar. Juares Thiesen (2008) afirma que a interdisciplinaridade, "compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude, tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem".

Uma abordagem interdisciplinar instaura uma nova relação entre as disciplinas que compõem o currículo e a realidade. Os conteúdos serão selecionados e desenvolvidos numa concepção em que se pressupõe que as áreas de conhecimento devam interagir para o conhecimento da realidade e em que o currículo se construa em diálogo com a realidade próxima e com as demandas dos alunos.

Mas será que essa mudança de postura ante o conhecimento escolar exige também uma completa ruptura na organização curricular? Seria preciso, por exemplo, romper com um currículo baseado em disciplinas escolares? O obstáculo para as práticas interdisciplinares está relacionado à existência de disciplinas escolares?

O que se pretende em uma abordagem interdisciplinar não é anular a contribuição de cada disciplina escolar e sua ciência de referência, em detrimento de outras, nem mesmo criar uma nova área de conhecimento, ou uma nova disciplina. É importante destacar que as contribuições e trocas entre as disciplinas permitem a integração dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, mas não significam uma completa ruptura do currículo disciplinar. Para existir interdisciplinaridade, nos lembra Bittencourt (2011, p. 256), deve haver disciplinas que possam estabelecer vínculos epistemológicos entre si. Todavia, é preciso ir além das disciplinas e de uma abordagem fragmentada do conhecimento, o que pode ser realizado com a criação de uma abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento. A abordagem interdisciplinar exige do professor o domínio do seu campo específico de conhecimento, da sua disciplina escolar, para que ele possa empreender a abordagem de um tema ou problema em diálogo com outras disciplinas.

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade consiste em um trabalho comum, que integra diferentes disciplinas, e que se efetiva pela interação entre elas no desenvolvimento do estudo de um tema, problema ou objeto. A pesquisadora Ivani Fazenda (1979) afirma ser exatamente a interação a condição básica para a interdisciplinaridade. A interação, que resulta do diálogo entre diferentes áreas de conhecimento, permite alcançar uma visão integrada que não fragmenta o objeto de estudo.

[1] Nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE n. 4/2010) o currículo é entendido como "experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos".

Num sentido **epistemológico**, Paulo Freire afirma que:

> A interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão dessa interdisciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. (grifo nosso)
>
> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Na proposta freiriana, a interdisciplinaridade envolve um conjunto de procedimentos metodológicos de construção do conhecimento. Procedimentos que levam em consideração as relações de conhecimento que o sujeito tem com seu contexto, sua realidade, sua cultura. Isto é, procedimentos que valorizam o conhecimento prévio dos sujeitos, suas experiências e vivências sociais e culturais. A interdisciplinaridade pressupõe a relação ativa do sujeito na construção do conhecimento a partir de seu contexto, realidade e cultura.

Por sua vez, metodologicamente, a construção do conhecimento se realiza por meio de movimentos dialéticos, aqui pensados em dois momentos articulados: da problematização (indagações que permitem desvelar, ou seja, tornar visível aquilo que se tornou escondido – por exemplo, aquilo que está naturalizado e nem é mais questionado, como as relações sociais, a pobreza, as relações de gênero, as relações raciais, as formas de comer, vestir, habitar, consumir, produzir, trabalhar, a violência, o voto, a corrupção, etc.); e da sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

Segundo Zanotto e De Rose (2003), na perspectiva de Paulo Freire, o que está sendo enfatizado na **problematização** é o sujeito, ou seja, a ação de problematizar acontece a partir da realidade que envolve o sujeito; as indagações que este lança ao mundo real, vivido, cotidiano. Por sua vez, a busca de explicação e solução para os problemas ou temas levantados (as relações de trabalho, o transporte público, a mortalidade infantil, as formas de habitação, etc.) visa transformar aquela realidade estudada pela ação do próprio sujeito. Na concepção de Paulo Freire, nessa operação cognitiva estão enlaçados simultaneamente: os sujeitos inseridos num contexto, numa realidade e cultura e que buscam conhecer; um objeto a ser desvelado, conhecido; um procedimento de abordagem específico dos sujeitos em relação ao objeto (os sujeitos aprendem entre si, como ensinou Freire, mediados pelo mundo); e uma transformação contínua, que ocorre tanto nos sujeitos que conhecem quanto no objeto que é conhecido – sejam os objetos do mundo, propriamente ditos, sejam os conhecimentos ou representações construídas social e historicamente sobre ele. Na ação de problematizar, o sujeito também se transforma e passa a perceber novos problemas na sua realidade, e assim sucessivamente.

A **sistematização** do conhecimento, por outro lado, pode ser entendida como uma etapa de síntese, de generalizações, que pode ser expressa por meio de várias formas de resgate, registro, organização, análise e interpretação da experiência de conhecimento vivida. De acordo com Jara, a palavra sistematizar, em geral, é empregada no sentido de 'sistematização de informação', coincidindo com a ideia de ordenar e classificar as informações. Todavia, segundo ele, quando falamos sobre como sistematizar uma **experiência vivida**, uma prática de conhecimento do mundo, não devemos apenas pensar em como ordenar e classificar a informação, pois:

> É preciso um método para se aprender da experiência. Sobre a base dessa ideia central nós elaboramos uma proposta metodológica que tem, digamos, três momentos. Há um momento descritivo, de descrição, de ordenamento e de reconstrução histórica do que se passou. Depois, interpretar criticamente e tirar conclusões. E, por fim, o que eu considero o mais importante, que é comunicar as aprendizagens. A ideia é que cada um de nós discorra sobre uma parte de sua experiência. Isso só acontece se houver sistematização, caso contrário a experiência vai se perdendo no tempo.
>
> JARA, Oscar. Sistematização. In: FUMAGALLI, D.; SANTOS, J. M. P.; BASUALDO, M. E. (Org.). *O que é sistematização*: uma pergunta, diversas respostas. São Paulo: CUT, 2000. p. 37.

Nesse sentido, a sistematização resulta como um momento de reflexão individual e coletiva sobre o próprio processo, a prática de investigação, a construção do conhecimento sobre a realidade mediada pelo educador. Esse é um momento que exige disponibilidade para aprender com o vivido, sensibilidade para falar sobre a experiência e ouvir sobre a prática, requer habilidade para análise, interpretação e síntese.

Do ponto de vista **pedagógico** do currículo escolar, a abordagem interdisciplinar implica ensinar e aprender conteúdos específicos das disciplinas escolares com um método comum, valorizando a interlocução entre as áreas de conhecimento.

Ao longo da nossa coleção, procuramos valorizar sistematicamente a perspectiva interdisciplinar a partir de conteúdos articulados e da formulação de problemas comuns que demandam a contribuição de outras disciplinas escolares. No Livro do Aluno, a seção *Dialogando* propõe, em momentos específicos, o estudo de determinados temas a partir de pesquisas interdisciplinares e da elaboração e apresentação dos resultados em diferentes formatos (cartazes, debates, murais, apresentações artísticas, etc.). Neste Manual do Professor, nos *Comentários e orientações por capítulo*, indicamos sugestões de abordagens interdisciplinares que poderiam compor a prática pedagógica, conforme as dinâmicas escolares de cada localidade.

5 Cultura juvenil e Ensino Médio

No *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pode-se acompanhar, em tempo real, a evolução estimada da população do país a partir de projeções dos ritmos de crescimento. No exato momento em que escrevíamos este Manual do Professor, éramos 205 769 633 de brasileiros e brasileiras. Desse número, os jovens formam um quarto da população: 51,4 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos vivendo, atualmente, no Brasil. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tem duração mínima de 3 anos e oferta preferencial à população de 15 a 17 anos. Nessa faixa etária o país tem cerca de 10 milhões de jovens.

Em 2016, terminaria o prazo estabelecido pela Emenda Constitucional nº 59 para que todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos estivessem matriculados na escola. No entanto, a julgar pelo que os indicadores mais recentes revelavam, esse objetivo não seria atingido. A principal razão estaria exatamente na faixa etária de 15 a 17 anos, correspondente ao Ensino Médio. Isso porque, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do IBGE, ainda em 2014 eram quase 1,7 milhão de jovens fora da escola.

Além disso, entre os que estão matriculados, muitos não conseguem concluir o Ensino Médio aos 17 anos. Fatores como a falta de atratividade, a necessidade de ingressar no mercado de trabalho, a gravidez precoce, etc. fazem com que muitos sejam reprovados e até abandonem a escola antes de concluírem os estudos. Ampliar a matrícula, reduzir a evasão e aumentar o sucesso escolar dos jovens são objetivos e metas de nossa educação. Mas a solução desses problemas não é simples. Como tornar interessante e atrativa a escola de Ensino Médio para o jovem? Como evitar taxas elevadas de reprovação dos alunos? Como diminuir a evasão? Como garantir que, ao chegar à escola, eles possam estudar com êxito e concluir o curso? Como expandir, universalizar e democratizar o acesso ao conhecimento?

Parte da solução dos problemas está na compreensão de quem é o jovem hoje. As novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio propostas pelo Conselho Nacional de Educação apontam que é preciso conhecer qual é a realidade da juventude brasileira, quais são as múltiplas dimensões da sua condição juvenil. Como afirmam Carrano e Dayrell (2014), é preciso "facilitar o processo de aproximação e conhecimento dos estudantes que chegam à escola como jovens que são sujeitos de experiências, saberes e desejos". Mas, afinal: quem são esses jovens brasileiros hoje? Quais são suas identidades, demandas e projetos? Como eles transitam para a vida adulta em uma sociedade complexa e desigual em tempos de incerteza? O que esperam da escola?

Sabemos que os jovens que frequentam a escola pública provêm de várias origens sociais, raciais, étnicas, dos campos e das periferias das cidades. Nossa juventude é diversa e suas diferenças são marcadas por desigualdades. Ainda que o Ensino Médio seja oferecido preferencialmente aos jovens de 15 a 17 anos, a juventude não se reduz a essa faixa etária, e também não se restringe à adolescência. O que chamamos de juventude, na realidade, é uma construção social e histórica. Afinal, ser jovem no Brasil hoje, por exemplo, difere do que se poderia definir como jovem em outros tempos e lugares. Por isso, é preciso reconhecer que o conceito de juventude pode ganhar diferentes contornos conforme o contexto histórico, social, cultural. Existem diferenças territoriais, raciais, de gênero, de condição social e econômica. Existem diferentes modos de vivenciar a juventude. Mas podemos dizer que jovens são sujeitos de direitos em busca de direitos e sonhos.

Os dados de uma pesquisa da Secretaria Nacional da Juventude (SNJ)[2], de 2013, revelam que 84,8% dos jovens moram nas cidades e 15,2% no campo. A pesquisa mostra que 53,5% dos jovens de 15 a 29 anos trabalham, 22% estudam e 14% trabalham e estudam simultaneamente. A maioria vive em famílias de baixa renda, convive com o desemprego e trabalhos precários. A distribuição de sexo revela equilíbrio entre 49,6% homens e 50,4% mulheres. Com relação à raça, declararam-se de cor parda (45%) ou preta (15%) e 34% de cor branca. Quanto à religião, a maioria (56%) declara-se católica, 27% são evangélicos e 15% não têm religião. A pesquisa da SNJ identificou quais são os problemas que mais preocupam a juventude brasileira de hoje. Em primeiro lugar ficaram a violência e a segurança (43%). O segundo assunto que mais preocupa os jovens é emprego ou profissão (34%). Em seguida estão as questões de saúde (26%) e educação (23%). Dentre os temas que os jovens consideram mais importantes para serem discutidos pela sociedade estão a desigualdade social e a pobreza (40%), drogas e violência (38%), política (33%), cidadania e direitos humanos (32%), educação e futuro profissional (25%), racismo (25%) e meio ambiente e desenvolvimento sustentável (24%).

É preciso considerar, especialmente, que as juventudes que hoje chegam ao Ensino Médio são, em sua maioria, provenientes das camadas populares, são jovens trabalhadores(as) que buscam conciliar trabalho e educação, assumem múltiplas responsabilidades e possuem trajetórias diversas, também no que diz respeito à escola.

Trata-se de identificar ainda a existência de uma diversidade de culturas juvenis que refletem a própria diversidade socioeconômica do país e suas especificidades regionais e locais. No entanto, é possível reconhecer que a expansão da vida urbana, o crescimento da indústria cultural e da sociedade da informação têm produzido formas relativamente generalizadas de cultura juvenil, como as chamadas "culturas urbanas": o *hip hop*, os bailes *funk,* o *punk,* os gra-

---

2 Veja-se a respeito: Pesquisa Agenda Juventude Brasil 2013. Disponível em: <www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/pesquisa_perfil_da_juventude_snj.pdf>. Acesso em: 3 maio 2016.

fites e as pichações, as organizações em coletivos juvenis, os encontros das diferentes "tribos urbanas" em pontos específicos da cidade, etc.

Essas culturas juvenis são profundamente dinâmicas e voláteis, mobilizam múltiplas forças, integram-se e interagem com a realidade local e, simultaneamente, em redes virtuais de alcance global. Surgem novas tendências, estilos, expressões, que marcam indelevelmente o corpo dos jovens: suas roupas, seu cabelo, sua pele – ressignificada com adereços, *piercings* e tatuagens. Essas culturas mobilizam valores de contestação e formas de resistência ao que se entende por "vida adulta" (regrada pela tradição e pelo conformismo); também produzem sua própria linguagem, seu vocabulário, em geral constituído em oposição ao que se considera a linguagem "adulta", por meio de abreviações, gírias, palavras em inglês ressignificadas.

Nesse amálgama de experiências diversas e contraditórias, em que o efêmero e a vivência do tempo presente se misturam com as projeções de um futuro incerto, forja-se um caldo de cultura que, em geral, a educação formal ignora, deslegitima e tenta desconstruir.

Nesse sentido, é preciso produzir uma reflexão profunda sobre os papéis que a própria escola de Ensino Médio tem assumido. Que escola é essa? Que experiências, saberes, vivências de ensino e aprendizagem ela proporciona aos estudantes? Qual currículo é oferecido e realizado nas escolas? Quais são os referentes, conceitos e valores que organizam os saberes curriculares nela praticados? Essas indagações abrem caminho para uma série de ponderações sobre as práticas escolares e a formulação de seus conteúdos curriculares.

Em geral, aponta-se que as escolas estão distantes dos jovens, reforçando representações sociais assentadas em preconceitos e estigmas que circulam socialmente e são veiculados pela mídia, segundo os quais a juventude é vista como um tempo da vida problemático, e o jovem um "problema". Algumas escolas não consideram o jovem como parte da solução das questões que ele levanta, nem como interlocutor importante no momento de tomar decisões. A permanência de uma cultura escolar conservadora e centralizada nas decisões administrativas impede o exercício da cidadania e da participação política desses jovens, desmobilizando uma energia criativa e o desejo de colaboração que alimenta diversas práticas culturais juvenis.

Por isso, a escola de Ensino Médio precisa repensar suas práticas e modos de funcionamento, caso queira integrar efetivamente a juventude a um processo de formação educacional significativo. As novas diretrizes curriculares têm apontado sistematicamente a importância de construir os currículos escolares do Ensino Médio em torno das questões do trabalho, da cultura e da ciência e tecnologia, como eixos articuladores dos conteúdos específicos de cada disciplina. Também orientam a necessidade de levar em conta as experiências e os valores que os jovens trazem para o ambiente escolar, como resultado não apenas da vida cotidiana, mas da própria construção da identidade, em fase de amadurecimento. Seus anseios, seus desejos, suas potencialidades, suas frustrações, seus saberes e suas perspectivas precisam ser reconhecidos e debatidos pelo currículo escolar.

6 Avaliação de alunos, de professores e da educação

Todos os aspectos que viemos trabalhando ao longo deste Manual do Professor impõem uma reflexão adicional sobre o tema da avaliação. De fato, já vai longe o tempo em que a avaliação era a verificação mecânica e classificatória da aprendizagem. Acreditamos que a avaliação não deve medir apenas a assimilação mecânica dos conteúdos, mas também a aplicação de habilidades e competências diversas.

Uma avaliação nos moldes tradicionais, com ênfase quase absoluta em provas mensais ou bimestrais, não deve ser o único parâmetro. Embora tenha sua importância e validade, acreditamos que esse meio seria complementar a todo o processo e que o núcleo principal da avaliação deve decorrer da **participação** e do envolvimento dos alunos nas discussões em sala de aula e na realização das atividades propostas.

Convocar os alunos, individual e coletivamente, para elaborar os conceitos gerais da avaliação (que incluiriam as dimensões conceituais da disciplina, mas também posturas e comportamentos individuais, das equipes e da classe como um todo) poderá servir para aferir o rendimento conseguido em sala de aula e preparar o caminho para os trabalhos seguintes. Dessa maneira, aprimoram-se a atuação e as conquistas dos alunos e dos professores.

A coleção pretende dar condições para que o professor possa utilizar o processo de **avaliação contínua** (ao longo de todos os módulos do curso) para verificar o que o aluno realmente apreendeu. As diferentes atividades propostas são úteis para esse tipo de avaliação. Ao professor caberá também avaliar as próprias estratégias escolhidas para o seu curso e a necessidade ou não de rever procedimentos.

Pelos critérios do Enem, que por sua vez expressam as exigências do mercado de trabalho e da participação cidadã na atualidade, não basta à avaliação recuperar dados que o aluno tenha retido, mas principalmente verificar o desenvolvimento de capacidades cognitivas, o domínio e a aplicação de conceitos.

Além da avaliação contínua, temos também a possibilidade da avaliação diagnóstica, que consiste no uso dos instrumentos de avaliação como recurso para verificar o desenvolvimento do aluno e seu sucesso em cada um dos objetivos propostos. Essa perspectiva de avaliação pressupõe a exis-

tência de objetivos que vão além de meramente “passar o conteúdo” e depois verificar se ele foi assimilado ou não. Tais objetivos têm caráter de conquistas cognitivas progressivamente mais complexas, mais do que uma restituição de informações fornecidas em aula. Assim, a avaliação constituirá para o professor, para o grupo e para o aluno individualmente uma oportunidade de correção de rumos, no ensino e na aprendizagem, permitindo que o processo todo possa ser repensado continuamente, tendo em vista seu aperfeiçoamento constante. Dentro dessa perspectiva, retira-se da avaliação a função de reprimir o aluno indisciplinado ou de classificar os alunos, estabelecendo identidades fixas de “bons” e “maus” estudantes, como rótulos que podem se fixar indefinidamente. Ao contrário, o esforço será para desenvolver no aluno uma disciplina pessoal de estudos que se manifeste de dentro para fora, paulatinamente.

Para atingir as metas de uma avaliação de caráter diagnóstico, os instrumentos utilizados, além de ter seus objetivos previamente expostos, de modo que se tornem claros e consensuais para todos os envolvidos, devem ter seus critérios de correção explorados exaustivamente. Isso é tanto mais necessário quanto mais abertas forem as questões, e as questões abertas são muito importantes para o desenvolvimento das capacidades cognitivas mais complexas e sofisticadas. Por exemplo, ao solicitar um posicionamento pessoal quanto a um tema em estudo, o professor deve indicar quais são os parâmetros de argumentação e fundamentação aceitáveis, tais como levar em conta as evidências documentais disponíveis, considerar as limitações ou características do pensamento de época, sustentar aspectos éticos e humanísticos na argumentação, e assim por diante. Dessa maneira, nem professor nem aluno ficam reféns de visões egoísticas ou pareceres meramente impressionistas, como o popular “achismo”.

Em avaliação, o critério claro de correção é importante para que se desenvolvam conhecimentos e opiniões fundamentadas, a fim de permitir que progressivamente os alunos superem pontos problemáticos do senso comum, como preconceitos e perspectivas superficiais.

A avaliação que permite a criatividade do aluno é importante para a superação do que Paulo Freire chamou de “educação bancária” e Ausubel chama de “aprendizagem mecânica”, ou seja, aquela composta principalmente de conteúdos que se aprendem por repetição constante e técnicas de memória, mas não chegam a constituir um todo significativo e aplicável à vida, e cujo destino, ao longo dos anos (meses ou dias), é desaparecer quase por completo. Instrumentos que incentivem a criatividade, a resolução de problemas e o levantamento de informações que sejam aplicadas na criação de novos enunciados são benéficos para uma fixação do aprendizado não só em termos de conhecimento histórico, mas de um saber fazer que será útil no cotidiano do cidadão, filtrando as informações necessárias às suas decisões.

As exigências educacionais contemporâneas, que são significativamente expressas no modo como o Enem avalia o aluno, caminham para encorajar e sustentar uma avaliação que permita analisar o desenvolvimento das capacidades de operar o conhecimento, aplicar conceitos e resolver problemas, mais do que reter informações. As informações e os dados são voláteis e passíveis de desatualização, e o mais importante que o aluno deve saber em relação a eles é como recuperá-los, buscá-los e reencontrá-los. As extensas bases de dados tradicionais e virtuais amplamente disponíveis devem ser apropriadas para a função de liberar o tempo e os recursos intelectuais do aluno para tarefas mais significativas. A memorização de conteúdos pode ser vista como ponte para o processo reflexivo, para o desenvolvimento de raciocínios e não como um fim em si. Também por esse motivo, é necessário pensar em formas de avaliação diversificada, que não se reduzam a testes periódicos escritos (provas), mas que avancem para o cotidiano.

Nas avaliações, professores e alunos podem beneficiar-se de uma linguagem coloquial, que introduza com detalhe e clareza o que se pede, investindo em situações-problema, abusando de textos introdutórios, fontes, textos e figuras para análise. É possível esperar melhores resultados com orientação clara e com o uso de verbos e explicações que apontem com precisão o que se espera do aluno. Assim, é possível requisitar as mais variadas capacidades, das mais simples (classificar, associar, identificar) às mais complexas (estabelecer relações, comparar, levantar hipóteses, avaliar, propor soluções). Obviamente, para que sejam avaliadas, devem ser exercitadas: o que é avaliado nas provas é o que se vivencia durante as aulas, e o que se vivencia durante as aulas pode e deve ser objeto de avaliação continuada.

Outro elemento cotidiano no ensino são as pesquisas demandadas como tarefa, fora de sala de aula. No passado, os alunos copiavam trechos de livros ou enciclopédias para atender às solicitações de pesquisas de seus professores. Atualmente, dada a disponibilidade quase ilimitada da internet, mesmo para os estratos mais desfavorecidos da população, a tendência é que esteja facilitada e generalizada a pesquisa de temas pelo “método Ctrl+C/Ctrl+V”, ou seja, digitar o tema em servidores de busca, selecionar, copiar e colar os textos. Essa prática não obriga sequer que se leia o que se colou no documento entregue ao professor e é completamente inócua. Exigir trabalhos escritos à mão não é uma solução e impõe um retrocesso técnico que chega às raias do insuportável para o aluno. Uma saída possível é propor trabalhos que não se esgotem na apresentação de informações, mas que exijam compreensão e reflexão: problemas a serem resolvidos com o uso da informação em foco; formulações de pesquisa com uma ou mais perguntas; solicitação de dados ou opiniões diferentes que devam ser comparados e elaboração de uma conclusão.

Com a disponibilidade de *sites* de internet que armazenam programas de televisão, gravações em vídeo, trechos

de filmes, etc., é possível propor pesquisas nas quais o aluno extraia informação de temas disponíveis em reportagens ou entrevistas, por exemplo, e redija seu relatório a partir daí. Enfim, é possível reverter o mau uso dos recursos de informação para a pesquisa escolar, mas, para isso, a pesquisa tem de ter um caráter operatório, da mesma forma que a aula e a avaliação de História.

As atividades devem desenvolver habilidades de linguagem, capacidade de relacionar, analisar, interpretar dados, fatos, situações e modelos explicativos. Ao mesmo tempo, elas devem visar à produção de trabalhos individuais e coletivos, que permitirão avaliações diferenciadas.

Cabe ao professor ainda mobilizar os alunos no processo de **autoavaliação**, do qual devem fazer parte não só uma autorreflexão, mas os comentários feitos pelos colegas de sala.

No final, importa saber – e avaliar – o preparo dos estudantes para entender o mundo em que vivem e no qual devem atuar e interferir de modo mais preparado e consciente.

7 Enem

Nas últimas décadas, as discussões no campo da Didática da História (ou da metodologia do ensino-aprendizagem de História) se desenvolveram e se tornaram bastante complexas. No Brasil não foi diferente. Há uma ampla e crescente gama de estudos universitários sobre o tema, e grande parte desses materiais está acessível em anais impressos de eventos ou na internet, em periódicos tradicionais ou *on-line*, além de livros.

A partir de estudos inicialmente desenvolvidos por pesquisadores como Marcos Silva, Elza Nadai, Circe Bittencourt, Kátia Abud, Ernesta Zamboni e outros, o período pós-regime militar brasileiro foi marcado pela busca de novos rumos, diante da necessidade de refazer a disciplina, que havia sido atacada pelos governos como forma de levar à escola a Doutrina de Segurança Nacional. Além disso, buscava-se trazer de volta a História, resgatando-a dos Estudos Sociais. Tratava-se de buscar novas perspectivas quanto a conteúdos, métodos e fundamentos do ensino da disciplina, adaptando-a às necessidades de formação para a cidadania em um novo tempo, democrático.

De lá para cá, os estudos se aprimoraram e se especializaram, alcançando espaço na pós-graduação das universidades brasileiras e influenciando fortemente políticas públicas para a educação, como currículos e programas.

Atualmente, a abrangência temática desse campo de investigação envolve todas as esferas do trabalho pedagógico com a História: currículos e programas, formação de professores, recursos para o ensino, linguagens alternativas, aspectos cognitivos, culturais e ideológicos da aprendizagem, estudos sobre o livro didático, formação de identidades, usos do passado e mesmo a história do ensino de História. Entre os conceitos que têm fecundado na área podemos destacar os de "saber histórico escolar" (vinculado à perspectiva da "cultura escolar") e "consciência histórica". O primeiro, conforme já vimos anteriormente, destaca o aspecto produtivo e criativo, em termos do conhecimento, da cadeia educativa que envolve a disciplina, e abre a possibilidade de encarar o professor como um intelectual especializado e envolvido com uma forma particular de saber.

O conceito de consciência histórica, por sua vez, adiciona às análises educacionais a ideia de que a formação histórica do aluno não se resume à escola, e não depende somente dela, mas começa e permanece, ao longo de toda a vida, ligada às realizações práticas e às interpretações da história que brotam de famílias, instituições e meios de comunicação. O principal efeito dessa perspectiva é reforçar a ideia de que a História ensinada na escola não é a única fonte de informação histórica do aluno, e que, portanto, é indispensável à produção de ferramentas analíticas, capazes de qualificar o juízo que o indivíduo faz do tempo, produzindo sua orientação temporal.

Os debates atuais sobre o ensino de História podem ser encontrados facilmente em livros e revistas, mas também na internet, em *sites* como o Banco de Teses e Dissertações da Capes (www.capes.gov.br), o Scielo (www.scielo.br), a Associação Nacional de História (www.anpuh.org) e a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (www.anped.org.br), entre outros.

Os educadores têm debatido a identidade (ou a falta dela) do Ensino Médio no Brasil ao longo das últimas décadas, oscilando entre a análise de que ele deveria ter um caráter profissionalizante ou de que se trata de uma etapa de transição não muito bem definida entre a educação fundamental e a educação superior.

No campo da aprendizagem histórica, o Ensino Médio tem o caráter de revisão do que já se viu na disciplina durante o Ensino Fundamental, mas com um desafio distinto: ver "todo" o conteúdo, em menos anos de ensino e com menos aulas semanais. Essa pressão traz duas tendências diferentes: reduzir o ensino a uma passagem panorâmica, superficial e desarticulada sobre milhares de informações ou a desistência dessa abordagem total e enciclopédica em busca de recortes temáticos que permitam a formação dos conceitos principais da área e a composição de ferramentas intelectuais que permitam analisar dados históricos em geral.

Nesse cenário, partindo de nossa prática em sala de aula, procuramos um caminho conciliatório, se pudermos usar esse termo, pelo qual buscamos manter as informações mais relevantes, para construir um domínio de conteúdos minimamente suficiente, preocupando-nos ao mesmo tempo com a formação de conceitos e com as habilidades gerais relativas ao pensamento histórico, principalmente nas seções dedicadas a essa discussão.

Nesse sentido, chamamos a atenção para as habilidades e competências adotadas pelo Enem, desde 2009. Como se sabe, o Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído pelo MEC em 1998, com objetivo de avaliar o desempenho do estudante do Ensino Médio e contribuir para a melhoria da qualidade de ensino desse nível da educação básica. Onze anos depois, o exame passou a ser usado também como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior e como instrumento para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Tais mudanças justificaram o estabelecimento do conjunto de habilidades e competências a serem avaliadas, servindo-se das disciplinas escolares como instrumentos. Reproduzimos no quadro abaixo o que tem norteado cada edição do exame desde então para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Matriz de referência de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Competência de área	Habilidades
1. Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.	H1 – Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura. H2 – Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas. H3 – Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos. H4 – Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinado aspecto da cultura. H5 – Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.
2. Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.	H6 – Interpretar diferentes representações gráficas e cartográficas dos espaços geográficos. H7 – Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações. H8 – Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social. H9 – Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial. H10 – Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.
3. Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.	H11 – Identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço. H12 – Analisar o papel da Justiça como instituição na organização das sociedades. H13 – Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder. H14 – Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas. H15 – Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos ou ambientais ao longo da História.
4. Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.	H16 – Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social. H17 – Analisar fatores que explicam o impacto das novas tecnologias no processo de territorialização da produção. H18 – Analisar diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais. H19 – Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano. H20 – Selecionar argumentos favoráveis ou contrários às modificações impostas pelas novas tecnologias à vida social e ao mundo do trabalho.

5. Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.	H21 – Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social. H22 – Analisar as lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas. H23 – Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades. H24 – Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades. H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.
6. Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.	H26 – Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem. H27 – Analisar de maneira crítica as interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos históricos e/ou geográficos. H28 – Relacionar o uso das tecnologias com os impactos socioambientais em diferentes contextos histórico-geográficos. H29 – Reconhecer a função dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando-os com as mudanças provocadas pelas ações humanas. H30 – Avaliar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta nas diferentes escalas.

MINISTÉRIO da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Edital ENEM 2016*. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf>. Acesso em: 2 maio 2016.

É notório o papel crescente do Enem como força de influência sobre os programas de Ensino Médio. O exame iniciou-se com pretensões restritas, consolidou-se ao longo de mais de uma década e está aos poucos substituindo em importância o vestibular como fator de condicionamento do ensino oferecido em nível secundário. Em sua trajetória recente, ele vem impondo ao ensino escolar a cobrança da aprendizagem da capacidade de lidar com informações de modo criativo, reflexivo, solicitando mais o raciocínio e a capacidade de operar com os conceitos fundamentais de cada área do que a capacidade de memorizar fórmulas, dados, fatos, e simplesmente identificá-los corretamente nos enunciados.

Até 2009, o Enem tendia a concentrar questões que mobilizavam temas mais próximos do presente e a dispensar o conhecimento de detalhes dos acontecimentos históricos, preferindo testar a capacidade de analisar os textos dos enunciados das questões. Em suma, o conteúdo das disciplinas tinha um lugar claramente secundário em detrimento de conceitos e capacidades de gerenciar informação. A partir daquele ano, percebe-se nas provas que as questões fazem referências mais diretas aos conteúdos da disciplina, associando os assuntos históricos e as competências e habilidades. Por isso, optamos por uma obra que concilie a interpretação, a análise crítica, a discussão de diferentes pontos de vista com a narrativa de processos históricos centrais para a compreensão da nossa vida, como é o caso do século XX e início do século XXI.

8 Indicações bibliográficas

AISENBERG, B.; ALDEROQUI, S. (Comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales:* aportes e reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1994.

ALBUQUERQUE M. A. M. de; ANGELO, M. D. L.; DIAS, A. M. de L. Propostas de aula de campo e estudo do meio no Complexo Xingó. *Geotemas*, Pau dos Ferros (RN), v. 2, n. 1, p. 111-128, jan./jun. 2012.

AMÉZOLA, G. de. *Esquizohistoria:* La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la Historia escolar. Buenos Aires: Zorzal, 2007.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BENJAMIN, W. Sobre o conceito da História. In: BENJAMIN, W. *O anjo da História.* Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

________. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

BLOCH, M. *Introdução à História.* Lisboa: Europa-América, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio:* Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989):* a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Ed. da Unesp, 1997.

BUSQUETS, M. D. et al. *Temas transversais em Educação*. São Paulo: Ática, 1997.

CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.

CARDOSO, C. F. S.; BRIGNOLI, H. P. *Os métodos da História*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

________. *Uma introdução à História*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARDOSO, C. F. S.; VAINFAS, R. (Org.). *Domínios da História:* ensaio de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CARRETERO, M. (Coord.). *Construir y enseñar:* las Ciencias Sociales y la Historia. Madrid: Aique, 1995.

______. *Documentos de identidad:* La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CERRI, L. F. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de História nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.

CERTEAU, M. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHAUI, M. *Introdução à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

CHESNEAUX, J. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a História e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

D'ALESSIO, M. M. *Reflexões sobre o saber histórico*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Por que ler este livro? Uma abertura ao diálogo. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (Org.). *Juventude e Ensino Médio:* sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2014.

ECO, U. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

FAZENDA, I. C. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:* efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FERRO, M. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação*: a história dos dominados em todo o mundo. São Paulo: Ibrasa, 1983.

FONSECA, S. G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

______. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.

FONTANA, J. *História:* análise do passado e projeto social. Bauru: Edusc, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. C. (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

GALEANO, E. *Memória do fogo 3:* o século do vento. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GAYRARD-VALY, Y. *The story of fossils:* in search of vanished worlds. Londres: Thames and Hudson, 1994. (New Horizons).

GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão:* o neoliberalismo e a crise na escola pública. Petrópolis: Vozes, 1995.

GINZBURG, C. *Olhos de madeira:* nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GOULD, S. J. *O milênio em questão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

HOBSBAWM, E. *O novo século:* entrevista a Antonio Polito. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

______. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JACOBY, R. *O fim da utopia*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

JARA, O. Sistematização. In: FUMAGALLI, D.; SANTOS, J. M. P.; BASUALDO, M. E. (Org.). *O que é sistematização:* uma pergunta, diversas respostas. São Paulo: CUT, 2000.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

JENKINS, K. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.

KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1992.

______; CHARTIER, R.; REVEL, J. (Dir.). *A História nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LIEBESNY, B.; OZELLA, S. Projeto de vida na promoção de saúde. In: CONTINI, M. L. J. et al. *Adolescência e Psicologia:* concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 62-67.

MANIQUE, A. P.; PROENÇA, M. C. *Didática da História:* patrimônio e história local. Lisboa: Texto, 1994.

MORAES, J. G. V. *Conversas com historiadores brasileiros*. São Paulo: Editora 34, 2002.

NOVAES, A. (Org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

______. *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OZELLA, S. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M. L. J. et al. *Adolescência e Psicologia:* concepções, práticas e reflexões críticas. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002. p. 16-24.

PALLARES-BURKE, M. L. G. *As muitas faces da História*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

PINSKY, J. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1997.

QUEIROZ, T. A. P. *A história do historiador*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 1999.

REIS, J. C. *A História, entre a Filosofia e a Ciência*. São Paulo: Ática, 1999.

______. *Escola dos Annales:* a inovação em História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

RODRIGUES, A. E. M.; FALCON, F. J. C. *Tempos modernos*: ensaios de história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

RÜSEN, J. *Razão histórica:* teoria da História: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. da UnB, 2001.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade:* o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *A temática indígena na escola:* novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC/MARI/Unesco, 1998.

SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. (Org.). *Nova LDB:* trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

______. *Identidades terminais:* as transformações na política da Pedagogia e na Pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

______ (Org.). *Liberdades reguladas:* a Pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, Rio de Janeiro, set./dez. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010>. Acesso em: 30 abr. 2016.

VILAR, P. *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. 6. ed. Barcelona: Crítica, 1999.

WHITROW, G. J. *O tempo na História:* concepções de tempo da Pré-História aos nossos dias. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ZANOTTO, M. A. C.; DE ROSE, T. M. S. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 45-54, jan./jun. 2003.

9. Comentários e orientações por Unidade e capítulo

Unidade 1

Europa como centro do mundo

Saber histórico

A primeira unidade deste volume fornece as linhas centrais sobre o período moderno, entre os séculos XVI e XVIII, que será estudado ao longo do ano. Assim, introduzimos a ideia da História como construção feita a partir de recortes geográficos e culturais variados (Brasil – Europa – mundo). Os capítulos procuram conciliar a progressão cronológica e a integração entre os diferentes recortes.

Na introdução da unidade, destaca-se que o conhecimento histórico é construído pela interação das pesquisas e interesses dos historiadores e das instituições com as demandas sociais, as condições políticas, econômicas e ideológicas do tempo presente. Mesmo conceitos tão naturalizados, como o de "Brasil" ou "modernidade", foram forjados historicamente em vista dos interesses políticos em jogo. O próprio título da unidade dialoga com o título da Unidade 3 do primeiro volume: enquanto a Europa representava uma região pouco dinâmica e fora do circuito das trocas comerciais internacionais no contexto da Idade Média, na Idade Moderna ela se torna o centro do poder mundial, expandindo-se econômica e culturalmente pelos outros continentes.

Capítulo 1

As Grandes Navegações

Por que estudar as Grandes Navegações?

- Possibilita uma reflexão sobre os significados culturais das navegações marítimas no século XVI.
- Apresenta o processo de conquista dos oceanos pelos europeus, identificando aspectos tecnológicos e sociais que marcaram esse fenômeno.
- Oferece uma reflexão sobre as concepções filosóficas e os valores morais e religiosos que impulsionaram as grandes travessias marítimas.

Objetivos

- Os alunos deverão perceber as semelhanças e as diferenças entre a expansão marítima de Portugal e a da Espanha.
- Os alunos deverão compreender os significados culturais, políticos e econômicos que impulsionaram as Grandes Navegações e a expansão das trocas comerciais.
- Os alunos trabalharão com os conceitos de expansão marítima, mercantilismo, globalização e mundialização.
- Os alunos desenvolverão habilidades para reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços territoriais e marítimos.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: destaca a permanência do impulso humano para descobrir novos territórios e superar desafios, a partir das experiências de navegação de Amyr Klink. O tema sugere uma reflexão livre e imaginativa sobre as possibilidades de conhecer novos lugares, experimentar novas sensações e estabelecer contato com pessoas diferentes. Há, também, um incentivo para refletir sobre os instrumentos e conhecimentos técnicos necessários para realizar uma viagem longa para lugares desconhecidos. Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estarão em foco: Europa, China, entre os séculos XIV e XVI.
- Tema central: a expansão marítima europeia (portuguesa e espanhola) em direção à África, à Ásia e à América, como elemento constitutivo de fortalecimento do Estado moderno, graças à ampliação das trocas comerciais e ao acúmulo de riquezas no continente europeu.
- Boxe *Construindo conceitos*: é importante destacar que os conceitos de globalização e de mundialização, aqui utilizados, referem-se às transformações econômicas, sociais e culturais mais contemporâneas e não à expansão marítima europeia. O conceito foi apresentado neste capítulo porque a expansão marítima do século XVI representou a primeira etapa no desenvolvimento capitalista, que conduziu, alguns séculos depois, ao momento atual da expansão capitalista.
- Cultura juvenil: pode-se refletir sobre os significados culturais e existenciais que as viagens assumem na vida dos jovens atualmente. Não é preciso ter muitos recursos financeiros, nem ter viajado bastante, para compreender o papel libertador e criativo que as viagens podem adquirir diante da rotina e do cansaço da vida cotidiana. Além disso, elas mobilizam sonhos e desejos fundamentais no processo de formação da identidade e de amadurecimento para a vida adulta. Por isso, a abertura do capítulo e a atividade *Articule passado e presente* podem ser antecedidas por um debate sobre as experiências dos alunos em situações de viagem ou sobre suas expectativas a respeito de viagens imaginadas ou desejadas.

Imagens do capítulo

Mapas do capítulo: no contexto do desenvolvimento náutico que tornou viável o projeto expansionista português, sugere-se atenção especial às representações cartográficas. Elas são fontes imprescindíveis para o estudo da História. A partir dos mapas do capítulo solicite aos alunos que identifiquem elementos visuais e símbolos que indicam as visões de mundo da época.

Abordagens interdisciplinares

- **Literatura**: a expansão ultramarina portuguesa pode ser retomada a partir do poema épico *Os lusíadas*, de Luís de Camões, e da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa.
- **Física**: a construção náutica, as técnicas e os instrumentos marítimos da época da expansão ultramarina podem oferecer uma reflexão sobre Astronomia e hidráulica (hidrostática).
- **Geografia**: o estudo das representações cartográficas antigas pode ser articulado ao trabalho de análise da cartografia atual.

Conheça mais

Em todos os capítulos são sugeridas obras que, acreditamos, constituem fontes de consulta para os assuntos tratados no livro. Alguns são estudos clássicos de especialistas renomados, outros são títulos mais recentes, que apresentam novos paradigmas de pesquisa no campo da Historiografia.

É importante permanecer atento aos lançamentos de livros sobre os diversos assuntos e também aos artigos em revistas especializadas, de divulgação científica e, até, de interesse geral. A História é uma ciência em constante renovação.

Sugerimos também, para cada capítulo, algumas obras cinematográficas para debate ou aprofundamento dos assuntos tratados durante o curso. São filmes apresentados em grande circuito ou documentários. É importante considerar que o conteúdo de cada indicação não diz respeito efetivamente ao período do qual trata. Ou seja, uma obra apenas faz referências a períodos históricos, mas está carregada da visão do diretor e do estúdio que a produziu, remetendo mais ao presente do que propriamente ao passado. Assim, note-se que nenhum filme é o retrato fiel dos personagens ou dos períodos históricos. Recomenda-se não utilizá-los como uma ilustração do que foi explicado em aula, mas como uma forma de problematizar diferentes visões sociais da História. Por causa do caráter lúdico, assistir a esses filmes (na escola ou em casa, para posterior análise e discussão) ou a trechos escolhidos pode ser uma estratégia didática estimulante e enriquecedora, nunca se esquecendo de apresentar a ficha técnica e a biografia do diretor e dos atores principais.

Sugira aos alunos que se mantenham atentos aos lançamentos e que informem suas descobertas aos colegas. Pode-se até criar uma seção no mural da sala de aula para que os alunos coloquem informações sobre novos filmes ou recomendações de filmes assistidos por eles.

Sugestões de leitura

AMADO, J.; GARCIA, L. F. *Navegar é preciso*: grandes descobrimentos marítimos europeus. São Paulo: Atual, 1989. O livro apresenta múltiplas reproduções comentadas de documentos históricos que datam do contexto das Grandes Navegações, a saber, mapas, diários de bordo, cartas e tratados de navegação.

BOXER, C. R. *O império marítimo português, 1415-1825.* São Paulo: Companhia das Letras, 2002. A obra, publicada originalmente em 1969, interpreta a partir de uma visão de conjunto a dinâmica de formação e declínio do primeiro império colonial moderno, desde as primeiras viagens de descoberta até a independência do Brasil, bem como problematiza mitos presentes nos estudos sobre a conquista e a presença portuguesa no ultramar.

RIBEIRO, D. *As Américas e a civilização.* 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. O livro analisa a origem do desenvolvimento desigual dos povos americanos e elabora uma divisão desses povos em três grupos, os povos-testemunho, descendentes modernos dos impérios pré-colombianos; os povos novos, resultantes da mistura cultural entre colonizador europeu, nativos e escravos; e povos transplantados, que reproduzem as matrizes culturais e raciais da metrópole.

TODOROV, T. *A conquista da América*: a questão do outro. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. A obra narra as representações produzidas sobre a descoberta e a conquista da América pelos europeus, para assim analisar a construção da alteridade, isto é, a descoberta do outro.

Filmes

1492: a conquista do paraíso. Direção de Ridley Scott. EUA/Inglaterra/França/Espanha, 1992. (155 min).

O povo brasileiro (da obra de Darcy Ribeiro). Direção de Isa Grinspum Ferraz. Brasil, 2000. (280 min). Série em 10 programas.

Sites

Carta de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: <www.culturabrasil.org/zip/carta.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2016. Os alunos, em geral, conhecem apenas trechos da carta de "nascimento do Brasil". Nesse *site*, é possível ler o documento na íntegra.

Obra de Luís Vaz de Camões. Disponível em: <http://users.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/camoes.html>. Acesso em: 21 abr. 2016. No *site* estão disponíveis poemas de Luís de Camões e trechos de *Os lusíadas*.

Textos de apoio

1 As novas rotas de Portugal na busca pelas especiarias

Desde o princípio o impulso para o expansionismo em Portugal seria pautado por interesses comerciais, militares e evangelizadores, equilibrados em boas doses. Mas, entre os séculos XIV e XV, o que mais animou os portugueses a procurar novas rotas foi o mercado de especiarias provindas do Oriente. O termo "especiarias" designava uma série de produtos de origem vegetal, de aroma ou sabor acentuado, utilizados como tempero e na conservação de alimentos, mas também como óleos, unguentos, incensos, perfumes ou medicamentos. O consumo foi particularmente desenvolvido a partir das Cruzadas, sendo as espécies tropicais – pimenta-do-reino, cravo, canela e noz-moscada – as mais estimadas no fim do século XIV. Nativas da Ásia, tais especiarias eram então muito valorizadas e seu preço subia a olhos vistos. Acabaram virando moeda, e se tornando parte de dotes de nobres e princesas, de heranças, reservas de capitais e divisas do reino. Podiam ainda ser usadas em escambos – para pagar serviços, fazer acordos, selar obrigações religiosas ou se redimir de impostos –, bem como no suborno de altos funcionários.

Com a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos em 29 de maio de 1453, porém, esse rico comércio encontrou obstáculos – as rotas caíram sob controle turco e ficaram bloqueadas para os mercadores cristãos. Foi para contornar esse problema que Portugal e Espanha passaram a organizar expedições de exploração, visando encontrar rotas alternativas por terra e por mar.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 23.

2 O pensamento de Cristóvão Colombo

Não só os contatos com Deus interessam muito mais a Colombo do que os assuntos puramente humanos, como também sua forma de religiosidade é particularmente arcaica (para a época). Não é por acaso que o projeto das cruzadas tinha sido abandonado desde a Idade Média. Paradoxalmente, é um traço da mentalidade medieval de Colombo que faz que com que ele descubra a América e inaugure a era moderna. [...] Há traços de mentalidade em Colombo, entretanto, que estão mais próximos de nós. Por um lado, ele submete tudo a um ideal exterior e absoluto (a religião cristã), e todas as coisas terrestres não passam de meios em vista da realização deste ideal. Mas, por outro lado, ele parece encontrar na descoberta da natureza, atividade à qual ele se adapta melhor, um prazer que faz com que essa atividade se baste. Ela já não tem a mínima utilidade, e o meio torna-se fim. Assim como, para o homem moderno, uma coisa, uma ação ou um ser são belos apenas quando justificam-se por si mesmos, para Colombo, "descobrir" é uma ação intransitiva.

TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 16.

3 Razão e crença no contato com a América

A utilização das palavras razão e crença é extremamente significativa para compreender a personagem de Colombo e sua época. Indicam a presença do vínculo entre o pensamento medieval e o pensamento renascentista. Por um lado, Colombo é levado a observar a realidade, e, a partir destas observações, chegar a determinadas conclusões. Por outro lado, Colombo crê em algumas profecias e preserva, de maneira admirável, os ideais da cavalaria que o distanciavam da realidade e da experiência da qual era artífice. Colombo, ao mesmo tempo que descobre ser a Terra redonda, procurar encontrar o caminho do Paraíso terrestre.

THEODORO, Janice da Silva. Colombo: entre a experiência e a imaginação. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: v. 11, n. 21, p. 27-44, set. 1990/fev. 1991.

4 Os novos territórios "descobertos" pelos europeus

O momento das descobertas foi também o momento das rupturas. Ao lado das invenções técnicas, que permitiram as aventuras dos navegantes, transformações nas estruturas materiais e mentais deram início ao que a filosofia e a história chamam de "liberação do indivíduo", tirando-o do anonimato medieval: "divinização do homem e humanização de Deus". Com o nascimento da ideia de indivíduo, surge um novo homem que se pretende autônomo. É essa autonomia que permite a construção, por meio da experiência, de uma nova ordem econômica e política que se contrapõe, no plano das ideias, ao caráter ideológico dominante.

NOVAES, Adauto. Introdução. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 10-11.

5 Os avanços nas técnicas de navegação

Do ponto de vista puramente tecnológico, as grandes descobertas teriam sido possíveis nos começos do século XIV, cem anos mais cedo do que realmente principiaram. Estavam conseguidos os principais inventos na arte de navegar. E era inegável a sua convergência na península Ibérica, nomeadamente, em Portugal. Passo decisivo fora a invenção do leme central fixado ao cadaste da popa, em substituição das espadelas laterais à maneira de remos. Creditado ao mundo báltico, onde apareceu primeiro, nos meados do século XIII, o leme central era conhecido na Espanha em 1282, pelo menos, e usado pelos navios cantábricos. A bússola, outra novidade do mesmo período, vinda talvez da China, generalizou-se na área do Mediterrâneo por intermédio dos árabes. Uma terceira invenção da centúria de Duzentos, o portulano, derivava da observação direta mediante o uso da bússola e levara à possibilidade de determinar uma rota em considerável extensão de mar alto, contrastando com a tradicional navegação de cabotagem. Os mareantes italianos serviam-se já de portulanos assaz evoluídos pelos começos do século XIV, com as características rosas dos ventos e a consequente representação de linhas de rumo. Esses três inventos, combinados com um aperfeiçoamento nas artes de navegar e da construção naval, sugeriam imensas possibilidades.

OLIVEIRA MARQUES, A. H. *Breve História de Portugal*. 7. ed. Lisboa: Editorial Presença, 2009. p. 124.

Comentários e respostas

Boxes e seções

Construindo conceitos

Incentive a realização da atividade de pesquisa em diferentes telejornais. Os temas sugeridos para discutir a globalização (imigrações contemporâneas e acontecimentos relacionados ao mercado financeiro) são recorrentes nos últimos anos e veiculados com frequência em diferentes mídias e redes sociais. É importante destacar aos alunos que a globalização apresenta diferentes aspectos, positivos e negativos. Dessa forma, proponha que todos enumerem esses aspectos e discorram por que são positivos ou negativos para determinada sociedade.

Atividades

Retome – tópicos 1 a 3

1 Alguns fatores que caracterizaram a situação da Europa entre os séculos XIV e XV: a peste negra (comente que a doença era transmitida aos seres humanos por pulgas de ratos contaminados com a bactéria *Pasteurella pestis*; segundo alguns pesquisadores, a doença pode ter dizimado cerca de um terço da população europeia à época), a Guerra dos Cem Anos (conflito entre a França e a Inglaterra, ocorrido entre 1337 e 1453, que ocasionou grande número de mortes de ambos os lados), a desorganização da produção agrícola (comente que o esgotamento dos solos, a baixa produtividade agrícola e as mudanças nas relações de trabalho levaram à falta de alimentos e à fome), a interrupção de rotas comerciais terrestres e a falta de moeda (já que as minas de ouro e prata da Europa estavam se esgotando e a maior parte dos recursos financeiros europeus era investida no comércio com o Oriente).

2 a) Cidades italianas, especialmente Veneza, controlavam o monopólio das rotas comerciais no mar Mediterrâneo.

b) Esse monopólio acabava por limitar a possibilidade de lucros de outras cidades da Europa, que também desejavam participar do importante comércio de especiarias e artigos de luxo vindos do Oriente. É esperado que os alunos identifiquem a relação entre a dificuldade que os reinos ibéricos enfrentavam ao tentar realizar o comércio com o Oriente por meio das rotas marítimas no Mediterrâneo e a necessidade de buscar novas rotas para tal atividade. Desse modo, a navegação pelo oceano Atlântico (ou seja, a busca por um novo caminho para chegar ao Oriente) foi a solução encontrada por portugueses e espanhóis para resolver o problema.

3 Enfrentar viagens marítimas pelo oceano Atlântico constituía, à época, uma tarefa que exigia altos investimentos (em embarcações, tripulação, estudos de navegação, instrumentos, etc.). Mas, no caso de Portugal, que havia passado por um processo precoce de centralização monárquica, havia uma situação favorável: o poder político, concentrado nas mãos do rei, estava aliado aos interesses do setor mercantil. Por sua vez, esse setor mercantil estava bastante interessado em investir nas viagens marítimas. Esse contexto também foi intensamente favorecido pelos estudos náuticos liderados por dom Henrique, o Navegador (1394-1460).

4 O marco inicial da expansão marítima europeia foi a tomada de Ceuta (cidade no norte do continente africano, situada à entrada do Mediterrâneo) pelos portugueses, em 1415. É esperado que os alunos identifiquem, ao retomar os conteúdos do capítulo, uma série de viagens marítimas realizadas pelos portugueses logo após a tomada de Ceuta, como a ocupação do arquipélago dos Açores (entre 1418 e 1432), a viagem de Gil Eanes, em que a expedição dobrou o cabo Bojador (em 1434) e a descoberta do arquipélago de Cabo Verde (em 1456). Posteriormente, em 1488, Vasco da Gama chegou a Calicute, na Índia. E, em 1500, Cabral chegou ao litoral do Brasil.

Pratique

5 a) De acordo com o texto, entre as funções dos mapas, desde a Antiguidade, estão as seguintes: conhecer as áreas dominadas, conhecer as possibilidades de ampliação das fronteiras, demarcar territórios e representar a visão de mundo de determinado povo. O texto ainda considera que, "mais do que uma ferramenta de orientação e localização, os mapas se transformaram num recurso importante para a expansão das civilizações". É interessante que os alunos percebam que o trecho de reportagem defende a ideia de que os mapas não são neutros.

b) Para os autores da reportagem, a Cartografia não é algo neutro. Confeccionar um mapa não significa somente criar uma espécie de "guia" para localização ou orientação no espaço; significa, também, criar um documento que expressa os interesses, os anseios e os objetivos daqueles que o produziram. Desse modo, muitas vezes, um mapa não representa somente os acidentes do relevo, os caminhos, os recursos naturais, as estradas e as fronteiras. Ele representa as possibilidades de conquistas de territórios e os interesses econômicos, sociais e políticos que estão em jogo em determinada área.

c) Tanto os mapas como as chamadas cartas náuticas (documentos cartográficos que trazem a representação de áreas oceânicas, mares, rios, baías, lagos, etc.) produzidos à época das Grandes Navegações tinham, em sua essência, a missão de orientar os navegantes. Por isso, o caráter informativo dos mapas era extremamente útil. É importante considerar, porém, que aqueles mapas não eram "neutros", já que traziam dados a respeito de áreas novas, anteriormente desconhecidas dos europeus, que poderiam ser usados em uma eventual conquista ou colonização. O fato de mapear o litoral do continente africano, por exemplo, registrando as áreas em que havia exploração de ouro, ou as áreas com recursos naturais importantes, é indicativo do desejo de exploração de territórios, que veio a marcar a expansão marítima.

d) É provável que os alunos digam que, para eles, os mapas servem quase que exclusivamente como ferramentas que auxiliam a localização no espaço. Hoje, a relação entre os mapas e os usuários comuns tornou-se pessoal, já que qualquer indivíduo pode acessar mapas em seu *smartphone*, em seu *tablet* ou em seu computador. No entanto, pode-se pensar que, mesmo exercendo um caráter informativo nos meios digitais da atualidade, a Cartografia ainda pode ser considerada algo "não neutro". Por exemplo: ao fazer uma busca simples por uma rua ou um bairro em mapas na internet, podemos nos deparar com representações cartográficas que apresentam os estabelecimentos comerciais (lojas, restaurantes, etc.) existentes ao redor do endereço procurado, o que configura uma ação planejada de *marketing*. Além disso, ainda hoje os mapas podem servir como ferramentas legitimadoras de conquistas e de domínio de determinadas áreas.

6 a) Segundo o texto, informações como dados geográficos e dados de interesse mercantil a respeito das novas áreas eram levados para a Europa. A coleta de informações nas viagens marítimas e seu registro em forma de mapas ou de textos e, posteriormente, a chegada dessas informa-

ções à Europa, ou seja, às mãos dos governantes, são elementos indispensáveis à expansão marítima europeia. Governantes e grupos mercantis estabelecidos na Europa deveriam ficar a par das novidades encontradas nas viagens e, a partir das informações recebidas, tomar decisões a respeito dos passos que dariam posteriormente.

b) Os dois textos se relacionam na medida em que tratam, de forma semelhante, das informações geográficas registradas em mapas e do uso dessas informações por alguém (algo que fortalece a hipótese de que a Cartografia não é uma ciência "neutra").

Retome – tópicos 4 a 6

7 a) No século XV, os chineses chegaram a Calicute, na Índia. Estiveram também no sul da África oriental e navegaram pelo mar Vermelho.

b) O historiador Pierre Chaunu considera que as viagens marítimas chinesas estagnaram em razão da própria estrutura social da China. Os chineses aplicavam na agricultura grande parte dos recursos e isso tornava difícil a distribuição de mão de obra para outras atividades produtivas não agrícolas. Além disso, a China associava essa economia predominantemente agrícola com uma forte burocracia estatal. Os membros dessa burocracia eram escolhidos por concurso público e tinham prestígio e renda alta. Assim, a propriedade privada e a busca individual por riqueza não tinham importância significativa. Desse modo, a expansão marítima chinesa não teve ímpeto para continuar até a Europa. Espera-se que os alunos demonstrem compreensão dessa hipótese do historiador e apresentem argumentos que a validem ou que a contrariem.

8 O marco inicial das navegações espanholas foi a chegada de Cristóvão Colombo à América. Sua expedição alcançou a ilha de Guanahani em 1492.

9 A *Bula Intercoetera*, de 1493, estabelecia, entre Portugal e Espanha, uma divisão das terras "descobertas e a descobrir". Comente que a *BULA* determinava o traçado de uma linha imaginária a 100 léguas a oeste de Cabo Verde: as terras a oeste dessa linha seriam da Espanha e as terras a leste seriam dos portugueses. O rei dom João II de Portugal exigiu a revisão dos termos do documento, já que ele privilegiava a Espanha. O Tratado de Tordesilhas foi assinado em 1494 e corrigiu a linha demarcatória, estipulando que todas as terras a oeste do Meridiano de Tordesilhas (situado 370 léguas a oeste de Cabo Verde) pertenceriam à Espanha, enquanto as terras que ficassem a leste do meridiano seriam de Portugal.

10 O conjunto de práticas econômicas adotadas pelos reinos europeus no período abarcado por este capítulo recebeu o nome de mercantilismo. Entre as características do mercantilismo estavam o metalismo (a riqueza de um Estado estaria na quantidade de metais preciosos acumulados), a balança comercial favorável (um país deveria exportar mais do que importar), o protecionismo (que consistia em aumentar as exportações e proteger as empresas nacionais da concorrência estrangeira) e o colonialismo (que pode ser entendido como a exploração das riquezas de territórios conquistados em outros continentes). É importante comentar com os alunos que o mercantilismo teve formas variadas nos diversos reinos europeus; por isso, ele não pode ser entendido como um sistema homogêneo. Incentive-os a relacionar algumas práticas do mercantilismo, como o metalismo e o colonialismo, ao contexto da expansão marítima europeia, já que espanhóis e portugueses colonizaram, cada um à sua maneira, diferentes porções da América.

Pratique

11 a) Sim. O texto indica que a navegação existia em todo o litoral do continente africano, possivelmente desde a Antiguidade. Os navegadores europeus descreveram que os povos africanos praticavam atividades como pesca e navegação de cabotagem (espécie de navegação realizada bem próxima da costa, sempre com uma visão garantida da terra). Desse modo, diferentes povos africanos conheciam e praticavam técnicas e modos de navegação.

b) De acordo com os autores do texto, o mar não ocupava lugar de destaque na economia ou no tipo de organização política dos diferentes povos africanos.

c) Aqui, é interessante incentivar a formulação de hipóteses pelos alunos. O que significa "viver dentro de si mesmo"? Sabemos, pelo texto, que os centros de decisão africanos estavam localizados no interior do continente. É possível ampliar essa interpretação se retomarmos o intenso comércio que existia, desde a Antiguidade, por todo o continente africano. As longas e variadas rotas saarianas, que perduraram por séculos, e a intensa exploração de ouro e a troca comercial entre diversas localidades subsaarianas nos dão um indicativo das importantes atividades exercidas em diversas partes do interior do continente africano.

d) Este item procura incentivar a reflexão acerca do ofício do historiador. É importante os alunos levarem em conta que os historiadores trabalham com recortes, tanto temporais como documentais, e que as interpretações que cada historiador faz a respeito de determinado tema podem sofrer transformações com o passar do tempo, com base em novas pesquisas. Levar em consideração os conhecimentos de povos orientais e africanos quanto à navegação pode não causar impacto profundo na história da expansão marítima europeia, mas pode trazer à tona novos atores sociais. Analisar em conjunto as trajetórias de europeus, asiáticos e africanos, por exemplo, pode colaborar para a criação de uma historiografia não eurocêntrica.

12 a) Incentive a busca pelo mapa em um atlas. É esperado que os alunos percebam que o rio Tejo, considerado o mais extenso da península Ibérica, deságua no oceano Atlântico. Ele forma um estuário em Lisboa e desse local saíam as embarcações (naus e caravelas) na época da expansão marítima. Portanto, a escolha do local do monumento não foi aleatória.

b) O monumento tem o formato de uma caravela estilizada. Neste momento, deixe os alunos à vontade para

observar a foto com atenção e formular hipóteses. A caravela foi escolhida pelos criadores do monumento pois está diretamente relacionada com o tema da obra (expansão marítima).

Analise uma fonte primária

13 a) Este mapa apresenta parte do litoral de Portugal, com alguns detalhes a respeito de seu relevo e sua vegetação. Elementos como moradias, árvores, plantações e gado foram inseridos, provavelmente como decoração. No mar, aparecem duas embarcações e duas espécies de “monstros marinhos”. No canto superior direito há o brasão de armas de Portugal, ao centro uma rosa dos ventos, além de um título e legendas explicativas. Comente que à esquerda, no canto inferior, há um quadro com a escala do mapa.

b) Há duas embarcações e duas espécies de “monstros marinhos” representados no oceano. Os alunos devem perceber que os “monstros marinhos” faziam parte do imaginário europeu no período das Grandes Navegações. O oceano Atlântico (principalmente no início da expansão marítima) era visto como o local do desconhecido, do imprevisível. As informações a respeito de “terras distantes” da Europa eram baseadas em mitos e superstições. Comente que esse imaginário, em grande parte, era bastante antigo e pode ter sofrido transformações ao longo do tempo. De todo modo, era comum que navegadores europeus dissessem, em seus relatos de viagens, que encontraram sereias, antípodas (seres com os pés virados para trás), ciclopes (espécie de monstro com um único olho) e outros tipos de criaturas fantásticas. Vale dizer também que, a partir de certo momento, a presença de “monstros marinhos” nos mapas passou a ser decorativa.

c) É esperado que os alunos observem as linhas traçadas a partir da rosa dos ventos, que indicam direções e provavelmente distâncias. Além disso, as vistas da costa, as áreas em perspectiva no continente e as formas de recorte do litoral são elementos que poderiam auxiliar a navegação.

d) Os elementos que compõem um mapa são os seguintes: título, fonte, orientação (indicação de norte ou rosa dos ventos), legenda, escala e tipo de projeção. Ao observar o mapa produzido por Lucas Janszoon Waghenaer, verificamos que ele apresenta título, escala, rosa dos ventos e uma espécie de legenda explicativa (porém, não é uma legenda com o mesmo caráter das legendas atuais). Para alguns pesquisadores, os mapas do século XVI, em especial os de Lucas Janszoon Waghenaer, ajudaram a concretizar um padrão de representação cartográfica. Parte da simbologia usada por Waghenaer e outros cartógrafos de sua época, mesmo passando por adaptações e transformações (como é o caso das legendas), ainda é utilizada hoje em dia.

Articule passado e presente

14 a) Incentive a elaboração das listas. Comente com os alunos que, neste caso, “aparatos” podem ser tanto utensílios e equipamentos propriamente ditos como também *gadgets*, programas e aplicativos. Este é um momento para desenvolver com os alunos uma conversa sobre tecnologia e invenções. Possivelmente, o GPS (sigla para *Global Positioning System*, em inglês, que significa sistema de posicionamento global) será um dos primeiros aparatos citados pelos alunos. Além disso, eles podem dizer que viajantes contam com internet (acesso por Wi-Fi, por 3G, 4G ou por rádio), bússolas, *smartphones*, câmeras digitais, etc. Dentro do universo dos *smartphones* há uma imensidão de aplicativos que auxiliam as atividades de um viajante: mapas digitais, aplicativos que mostram a previsão do tempo e outros que mostram os táxis, ônibus, trens ou linhas de metrô em determinada região. Com alguns aplicativos é possível fazer reservas em hotéis ou pousadas. Alguns aplicativos ainda mostram os eventos (feiras ou festividades, por exemplo) que ocorrem no local em que o viajante se encontra.

b) É possível que os alunos digam que utilizam o GPS em conjunto com algumas redes sociais. Há diversas redes sociais que registram e exibem a localização geográfica do usuário nas fotos ou nas postagens de texto. Isso é feito no momento em que o GPS do *smartphone* está em funcionamento. Além disso, muitos jovens de hoje utilizam diversos tipos de aplicativos em seus *smartphones*, além de câmeras digitais.

c) Até certo ponto, sim. Certamente um viajante utiliza os aplicativos localizados em seu *smartphone* à sua maneira (reservando hotéis, consultando horários de trens ou aviões, etc.); no caso de Amyr Klink, que viaja em alto-mar, o uso que ele faz do GPS é bastante específico, direcionado para a tecnologia marítima. Porém, o uso de *smartphones* pelos jovens, hoje, é bastante intenso. As redes sociais são inundadas de postagens (fotos e textos) todos os dias, não importando se os usuários estão numa viagem ou não. Um jovem que frequenta a escola ou que trabalha em determinado período do dia pode produzir fotos com seus colegas a qualquer momento e postá-las nas redes sociais quando desejar. A grande questão aqui é o acesso: navegadores e viajantes, assim como jovens em idade escolar, têm praticamente o mesmo tipo de acesso à maior parte dos aparatos tecnológicos listados nesta atividade.

d) Incentive a conversa e esclareça aos alunos o significado do termo inclusão digital (tentativa de garantir a todas as pessoas o acesso às tecnologias de comunicação e de informação). Esta atividade pretende articular o passado e o presente estabelecendo relações entre as viagens marítimas dos séculos XV e XVI e as da atualidade. Para isso, utilizamos o viés da tecnologia presente no cotidiano dos jovens alunos.

Capítulo 2

A montagem da colônia portuguesa na América

Por que estudar a montagem da colônia portuguesa na América?

- Possibilita uma reflexão sobre as origens da formação socioeconômica do país.
- Oferece uma reflexão sobre as relações de poder e mando que contribuíram para a atual estrutura da política brasileira.

- Auxilia na compreensão do processo de destruição das populações indígenas e de devastação do meio ambiente.

Objetivos

- Os alunos deverão identificar a dinâmica de formação econômica do sistema colonial.
- Os alunos deverão compreender que a conquista portuguesa representou a destruição e o extermínio de milhares de indígenas.
- Os alunos trabalharão especialmente com os conceitos de colonização, monocultura, escravidão indígena e economia açucareira.
- Os alunos deverão desenvolver habilidades relacionadas a avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos e ambientais ao longo da História.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: apresenta dois temas relacionados à população indígena, o primeiro se refere à visibilidade internacional das lutas dos povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo; o segundo tema diz respeito a possíveis mudanças na legislação que regulamenta a demarcação das Terras Indígenas. Pode-se destacar para os alunos a presença constante de líderes indígenas em diversos fóruns internacionais; há, até mesmo, organizações que reúnem nações indígenas de todo o mundo para lutar por seus direitos. A respeito da PEC nº 215/2000, seria oportuno destacar que as lideranças indígenas temem que os interesses do agronegócio, representados por uma forte bancada de deputados, prejudique e atrase ainda mais a demarcação das Terras Indígenas. Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estará em foco: o território colonial português na América, entre os séculos XVI e XVIII.
- Tema central: processo efetivo de colonização portuguesa na América, a partir do desenvolvimento da economia açucareira, baseada na monocultura, na grande propriedade e no trabalho escravo, e assentada nos poderes locais das câmaras municipais.
- Tensões e contradições da colonização: em relação à formação histórica do novo continente, é importante destacar a existência de diferentes projetos de ocupação e povoamento do território, como a concomitância de interesses mercantilistas voltados à exploração e à exportação de produtos coloniais e de interesses dos colonos, envolvidos em grande diversidade de práticas e contextos econômicos. Aprofundando a temática da diversidade – de atividades econômicas, contextos locais, sujeitos históricos, papéis sociais, etc. –, podem ser observadas as diferenças culturais, geográficas e econômicas das regiões brasileiras como parte do longo, diversificado e complexo processo de formação da sociedade brasileira.
- Boxe *Leituras: Os indígenas e os 500 anos: a festa da exclusão*: articule a leitura desse texto com o tema de abertura e com a atividade *Articule passado e presente*, ao final do capítulo. O objetivo é fazer os alunos refletirem sobre o peso da herança colonial no imaginário nacional. Também devem ser ressaltadas as diferentes posições sobre a utilização do trabalho indígena: dos colonos, dos jesuítas e dos funcionários metropolitanos.
- Boxe *Vivendo naquele tempo*: destaque as relações entre homens brancos pobres e indígenas e o processo de miscigenação que se estendeu e se expandiu como parte integrante das relações sociais que formam a sociedade brasileira.
- Cultura juvenil: pode-se propor aos alunos que, a partir das reflexões sobre a temática indígena no século XVI e nos dias atuais, eles organizem, em pequenos grupos, formas de divulgação das lutas indígenas, por meio de grafites, pequenos vídeos, *slogans* ou músicas. O resultado pode ser desenvolvido e transformado em um evento para toda a escola, em que os alunos se apresentem com intervenções artísticas.

Imagens do capítulo

Representações pictóricas de Frans Post: a partir da reprodução das obras produzidas por esse pintor neerlandês no século XVII, você pode incentivar os alunos a levantar hipóteses sobre o cotidiano daqueles que integravam a sociedade patriarcal na América portuguesa, em espaços como os engenhos e a casa-grande.

Conheça mais

Sugestões de leitura

HOLANDA, S. B. de (Org.). *A época colonial*. São Paulo: Difel, 1963. (História Geral da Civilização Brasileira, tomo 1, 2 v.). Este primeiro tomo da *História Geral da Civilização Brasileira* reúne textos de diferentes especialistas que analisam o processo de formação e consolidação do Brasil como colônia portuguesa, abordando seus aspectos sociopolíticos, culturais e econômicos.

NOVAIS, F. (Dir.); MELLO E SOUZA, L. (Org.). *Cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. (História da Vida Privada no Brasil, 1). O primeiro volume da Coleção *História da Vida Privada no Brasil* apresenta alguns aspectos da vida cotidiana na América portuguesa, descrevendo os hábitos e costumes no processo de desbravamento do interior da colônia, os modelos de família e habitação, assim como as práticas religiosas, afetivas, sexuais e de leitura no período colonial.

PINSKY, J. *A escravidão no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1998. A obra apresenta vários aspectos da experiência escrava no Brasil, narrando o cotidiano no trabalho e na senzala, a vida sexual e as práticas de resistência dos cativos.

VAINFAS, R. (Dir.). *Dicionário do Brasil colonial*: 1500-1808. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. Este dicionário histórico compreende o período colonial e apresenta verbetes que operam em quatro categorias: conceitos e estruturas históricas; instituições; eventos e personagens.

Filmes

A Missão. Direção de Roland Joffé. Inglaterra, 1986. (125 min).

Desmundo. Direção de Alain Fresnot. Brasil, 2002. (101 min).

Vermelho Brasil. Direção de Sylvain Archambault. Brasil/França/Canadá/Portugal, 2013. (90 min).

Uma história de amor e fúria. Direção de Luiz Bolognesi. Brasil, 2013. (75 min).

Textos de apoio

1 Mitos fundadores do Brasil

A América não estava aqui à espera de Colombo, assim como o Brasil não estava aqui à espera de Cabral. Não são "descobertas" ou, como se diziam no século XVI, "achamentos". São invenções históricas e construções culturais. Sem dúvida, uma terra ainda não vista nem visitada estava aqui. Mas Brasil (como também América) é uma criação dos conquistadores europeus. O Brasil foi instituído como colônia de Portugal e inventado como "terra abençoada por Deus" à qual, se dermos crédito a Pero Vaz de Caminha, "Nosso Senhor não nos trouxe sem causa". [...] É essa construção que estamos designando como mito fundador.

No período da conquista e colonização da América e do Brasil surgem os principais elementos para a construção de um mito fundador. O primeiro constituinte é, para usarmos a clássica expressão de Sérgio Buarque de Holanda, a "visão do paraíso" e o que chamaremos aqui de elaboração mítica do símbolo "Oriente". O segundo é oferecido, de um lado, pela história teológica providencial, elaborada pela ortodoxia teológica cristã, e, de outro, pela história profética herética cristã, ou seja, o milenarismo de Joaquim de Fiori. O terceiro é proveniente da elaboração jurídico-teocêntrica da figura do governante como rei pela graça de Deus, a partir da teoria medieval do direito natural objetivo e do direito natural subjetivo e de sua interpretação pelos teólogos e juristas de Coimbra para os fundamentos das monarquias absolutas ibéricas.

CHAUI, Marilena. *Brasil*: mito fundador e sociedade autoritária. 9. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. p. 57-58.

2 Visões sobre a exploração portuguesa

Essa exploração dos trópicos não se processou, em verdade, por um empreendimento metódico e racional, não emanou de uma vontade construtora e enérgica: fez-se antes com desleixo e certo abandono. Dir-se-ia mesmo que se fez apesar de seus autores. E o reconhecimento desse fato não constitui menoscabo à grandeza do esforço português. Se o julgamos conforme os critérios morais e políticos hoje dominantes, nele encontraremos muitas e sérias falhas. Nenhuma, porém, que leve com justiça à opinião extravagante defendida por um número não pequeno de detratores da ação dos portugueses no Brasil, muitos dos quais optariam, de bom grado, e confessadamente pelo triunfo da experiência de colonização holandesa, convictos de que nos teria levado a melhores e mais gloriosos rumos.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 43.

Comentários e respostas

Atividades

Retome

1 a) Na época da chegada de Cabral às terras da América, o governo de Portugal ainda dirigia seus recursos financeiros para o comércio com o Oriente. Além disso, os portugueses não encontraram de imediato, nas terras da América, metais preciosos ou outras grandes riquezas que pudessem ser exploradas rapidamente.

b) Até cerca de 1530, a Coroa portuguesa enviou algumas expedições às terras americanas. Uma delas confirmou a existência do pau-brasil, que passou a ser explorado com o trabalho dos indígenas. Outra organizou e fundou feitorias no litoral fluminense. As feitorias não só serviam para armazenagem de produtos extraídos, como protegiam as terras de possíveis invasores estrangeiros.

c) Naquele momento, o comércio lucrativo que os portugueses realizavam com o Oriente começava a entrar em crise. Além disso, a ameaça de invasões de outros exploradores europeus às áreas da América ocupadas pela Coroa portuguesa fez com que ela desse início, efetivamente, ao seu projeto de colonização.

2 a) Naquela ocasião, comemoravam-se os 500 anos de "descobrimento" das terras que hoje compreendem o Brasil.

b) Diversos povos indígenas, em 2000, apresentavam uma visão bastante crítica a respeito das comemorações oficiais dos 500 anos de Brasil: para eles, o que estava sendo comemorado não representava um "descobrimento", e, sim, um processo de dominação. A chegada dos portugueses a estas terras representava (e ainda representa), para os indígenas, o início de um complexo processo de dominação cultural, social, política e econômica que marcou para sempre sua história. É provável que a maior parte dos alunos não tenha nenhum conhecimento sobre os eventos ocorridos no ano de 2000 no país em que vivemos. Seria interessante compartilhar com eles algumas notícias e relatos sobre os diversos movimentos de crítica, protagonizados pelos indígenas, à comemoração dos 500 anos. Naquela ocasião, lideranças indígenas, bem como homens, mulheres e jovens das mais variadas etnias indígenas do Brasil, expressavam o desejo de recontar sua história, sem a necessidade de mantê-la atrelada exclusivamente à trajetória da formação do Brasil a partir da chegada dos portugueses. O que já se dizia, à época, é que o Brasil possuía muito mais que 500 anos de história, pois os indígenas ocupavam esse território havia muito tempo.

c) De algum modo, sim. O último parágrafo do trecho de reportagem diz que os indígenas Pataxó pretendiam erguer, na praia de Coroa Vermelha, um monumento formado pelo mapa da América do Sul e sobre ele a escultura de um casal indígena; já os representantes da comemoração "oficial" desejavam construir no mesmo local um monumento na forma de uma caravela. Ideologicamente, cada monumento passa uma mensagem muito forte: por um lado, o casal indígena representaria os antigos donos destas terras, e até mesmo a fertilidade, a herança social e cultural indígena. De outro, a caravela representaria a chegada dos portugueses à América e a dominação da população local.

3 a) O sistema de capitanias hereditárias consistia na doação de faixas de terra aos capitães-donatários. Essa doação era regulamentada e organizada por documentos: a Carta de Doação e os forais.

b) Entre as atribuições e os direitos dos donatários estavam a nomeação de funcionários, a fundação de vilas, a distribuição de sesmarias, a aplicação da justiça, a arrecadação de impostos e a defesa de suas terras. Além disso, eles deveriam fazer com que o estanco (monopólio real do pau-brasil) fosse cumprido. Essas funções se relacionam diretamente com o projeto de colonização da América portuguesa: a ocupação efetiva das terras (distribuição de sesmarias e fundação de vilas) garantiria a posse de áreas cada vez maiores do território e era uma forma de expulsão dos povos indígenas desses locais; a aplicação da justiça reflete o desejo de transpor, para a América, a organização burocrática portuguesa; a defesa do estanco, por fim, traduz o principal interesse da Coroa naquele momento, a extração do pau-brasil.

c) Era o chamado governo-geral. Consistia em uma forma centralizada de governo, sobrepondo-se aos poderes dos donatários. Assim como os capitães-donatários, os governadores-gerais tinham poderes e atribuições. Entre eles, reprimir invasores estrangeiros, fundar povoações, incentivar o plantio de cana-de-açúcar e promover expedições para procurar metais preciosos.

4 Os estudiosos dão o nome de *plantation* ao padrão de exploração agrícola marcado pelo latifúndio monocultor, pela utilização do trabalho escravo e pela exportação da produção. Sim, a *plantation* servia perfeitamente aos interesses da Coroa portuguesa na América, já que sua intenção era explorar e extrair riquezas do território recém-conquistado de maneira eficaz e com o máximo de lucros. A *plantation*, com seu caráter monocultor, garantia não só o abastecimento de açúcar aos mercados estrangeiros, como faria com que todas as outras atividades econômicas da colônia girassem em torno de seu produto principal. A exportação da produção açucareira e o tráfico de escravizados também garantiram lucros elevados à metrópole.

5 Eles eram responsáveis por diversas etapas do comércio de açúcar: o transporte, o refino e a comercialização propriamente dita. É importante destacar que, após o refino do açúcar, o produto era comercializado nos mercados europeus por flamengos, holandeses e portugueses.

6 a) Um engenho era, de modo geral, contituído de áreas florestais e de plantações de cana-de-açúcar, bem como da casa-grade, da capela e da senzala. Comente que a moenda, a casa das caldeiras e a casa de purgar formavam a fábrica de açúcar, ou seja, o engenho propriamente dito.

b) Os africanos na condição de escravos, que eram responsáveis pela quase totalidade do trabalho na colônia, e as pessoas livres, que se dedicavam a atividades complementares nos engenhos e em alguns núcleos urbanos em formação. Entre as pessoas livres estavam comerciantes, artesãos, feitores, padres, militares, etc. No "topo" da sociedade açucareira estavam os senhores de engenho.

Pratique

7 a) De acordo com o texto 1, Ana Pimentel foi a responsável por introduzir o cultivo de laranja, de arroz e de trigo na capitania, bem como por organizar a criação de gado na região. Ana também realizava a doação de sesmarias e permitiu que os moradores da vila de São Vicente tivessem livre acesso ao planalto. De acordo com estudiosos, essa medida acabou por incentivar o desenvolvimento do interior. Por fim, ela autorizou a construção de uma cadeia na vila de Santos.

b) Todas essas ações de Ana Pimentel estavam em concordância com as atribuições e os direitos dos donatários vistos neste capítulo, o que indica que essa administradora trabalhou de acordo com o projeto de colonização português na América.

c) Para a autora do texto 2, uma das principais funções da História seria servir de base de reflexão para aqueles que querem compreender o mundo contemporâneo ou nele interferir.

d) O anacronismo ocorre quando atribuímos a sujeitos históricos do passado alguns valores do presente. Numa situação anacrônica, a História é interpretada de modo inadequado (como se a utilização de valores do presente fosse válida para analisarmos qualquer período histórico). Certamente, para a autora do texto 2, o anacronismo ocorre quando o desejo de "encontrar" e "produzir" figuras heroicas dentro de um "passado idealizado" é tão grande que passamos a enxergar as mulheres do passado como heroínas ou mártires, e não simplesmente como indivíduos que viviam em seu próprio tempo, dentro de uma sociedade com seus próprios limites, problemas e características. O que a autora do texto 2 pretende, desse modo, é olhar para as mulheres do passado e entendê-las dentro do próprio contexto em que estavam inseridas.

e) Enfocando as mulheres com base nas tensões e nas contradições presentes no contexto em que elas viviam e desvendando as intrincadas relações entre a mulher, o grupo e os fatos. Ao trabalhar com a história das mulheres, assim como com a história de outros sujeitos, é importante relacionar, com muito cuidado, a mulher com o cenário do qual ela faz parte e no qual ela também age.

f) A intenção, aqui, é fazer com que os alunos reflitam sobre o fazer histórico, evitando a simples "admiração" pelas mulheres do passado ou o simples reconhecimen-

to das trajetórias dessas mulheres com base em biografias. Para além das biografias, é necessário refletir e reconhecer que a história das mulheres, quando feita com cuidado, traz pistas sobre a época em que esses sujeitos históricos viveram e sobre os processos sociais, políticos, culturais e econômicos da sociedade em questão. No caso de Ana Pimentel, observamos que suas ações como administradora estavam plenamente de acordo com o projeto colonial português; ela foi, portanto, uma agente em seu próprio tempo, realizando ações de acordo com os interesses do grupo do qual fazia parte. Integrar as mulheres ao processo de análise e interpretação da História como um todo é tarefa que muitos estudiosos desenvolvem na atualidade. É importante entendermos as mulheres na História não como "casos de exceção", mas como integradas à sociedade na qual viviam. O tratamento dado pela História oficial a Ana Pimentel e a outras mulheres dos primeiros tempos da colonização portuguesa na América é o do esquecimento, portanto não está de acordo com o defendido pela autora do texto 2. Se possível, aborde o caso de Brites de Albuquerque (c. 1517-1584), esposa de Duarte Coelho Pereira, donatário da capitania de Pernambuco. Na ausência do marido, Brites também administrou a capitania.

8 a) As informações da tabela nos indicam que o Nordeste concentrava a maior parte dos engenhos instalados no Brasil, no período considerado.

b) A historiadora cita diversos fatores que fizeram com que o Nordeste concentrasse a produção de açúcar na colônia: o solo fértil (de massapé) encontrado naquelas áreas; a vasta rede hidrográfica litorânea; o clima quente e úmido; a menor distância entre a colônia e a metrópole; e o regime de ventos, que favorecia a navegação e facilitava o transporte do açúcar para os mercados estrangeiros.

c) Para a historiadora, até cerca de 1650 o açúcar brasileiro viveu "anos de glória"; a partir de então, as vendas do açúcar brasileiro declinaram, devido à concorrência do açúcar produzido nas Antilhas e na América Central.

d) Incentive os alunos a refletir sobre o título "A civilização do açúcar". Por que a historiadora teria usado os termos "civilização" e "açúcar" no título de sua obra? Uma possível interpretação é entender que, no contexto da colônia, a produção de açúcar era a base de tudo. A sociedade, os costumes, os transportes e outras atividades econômicas giravam em torno da produção açucareira. Desse modo, é possível entender que a "civilização" formada naqueles tempos se baseava, realmente, na produção do "açúcar". Diversas passagens deste capítulo também trazem essa ideia, como este trecho: "A sua produção voltava-se especialmente para a exportação. No entanto, a cultura do açúcar criou um mercado interno e gerou hábitos alimentares, técnicas de produção e consumo de seus derivados, como melaço, rapadura e cachaça. Ao lado da produção açucareira, outras lavouras e atividades econômicas movimentaram a economia colonial e o mercado interno. Muitas delas eram desenvolvidas como suporte à manutenção do engenho: plantio de milho, feijão, arroz, trigo; criação de gado e outros animais; produção de ferro e louças, etc.".

Analise uma fonte primária

9 a) De acordo com Antonil, o senhor de engenho era alguém respeitado e obedecido por todos. Como vimos neste capítulo, os senhores de engenho estavam no topo da sociedade açucareira.

b) Essa é uma passagem bastante interessante da obra de Antonil e, para interpretá-la, os alunos devem relacionar conteúdos deste capítulo com conhecimentos sobre a realidade europeia na época da colonização da América. Os "fidalgos do reino" referem-se aos nobres; para os fidalgos, era importante possuir um título de nobreza. Antonil compara justamente o desejo por um título de nobreza, entre os fidalgos do Reino, com o desejo de se obter o título de "senhor" de engenho no Brasil. Em sua interpretação, portanto, o "senhor de engenho" poderia ser comparado a uma espécie de nobre.

c) De acordo com os conteúdos do capítulo, os lavradores de cana, logo abaixo do senhor de engenho, eram agricultores que não possuíam instalações para fabricar açúcar. Dependiam de um engenho próximo para moer a cana e pagavam pelo uso do maquinário. Em seu texto, Antonil trata de todos os trabalhadores que faziam parte das funções de um engenho. Entre eles, alguns ganhavam "soldada" (pagamento). Considerando que a administração de um engenho envolvia muitos gastos e era algo bastante complexo, Antonil diz que nem todos tinham cabedal (neste contexto, recursos financeiros) ou condições para se tornar senhor, escolhendo, por isso, tornarem-se lavradores.

Articule passado e presente

10 a) A participação de lideranças indígenas em uma conferência mundial sobre o meio ambiente e também na organização de protestos é mostrada no texto de abertura do capítulo e na imagem. De modo geral, as demandas dos povos indígenas estão relacionadas a aspectos como demarcação de terras, luta contra o desmatamento e pela preservação ambiental, acesso a escolas e à saúde, maior participação política, etc.

b) Espera-se que os alunos utilizem seus conhecimentos para elaborar a resposta, retomando elementos com os quais eles provavelmente já tiveram contato, como reportagens e textos divulgados em redes sociais e em *sites* da internet a respeito da atuação dos povos indígenas na atualidade. Esses povos contam com ferramentas como protestos, passeatas, elaboração de documentos, participação em fóruns e em conferências para expressar suas necessidades e suas ideias. Além disso, há, hoje, iniciativas indígenas na forma de associações e de *sites* bastante organizados na internet, além de várias ONGs de apoio aos povos indígenas. No *site* do Instituto Socioambiental há textos que mostram as iniciativas indígenas na atualidade. Você pode compartilhar alguns desses textos com os alunos, se desejar: <http://pib.socioambiental.org/pt>. Acesso em: 10 jan. 2016.

c) O *site* criado pelo povo Ikpeng é bastante rico e possibilita a realização de diversas atividades com os alunos. No tópico *Organização*, os indígenas dessa etnia falam um pouco sobre sua organização social. Eles contam com diversos

"postos" de trabalho, no que parece ser uma grande rede de cooperação. Entre os "postos", estão as seguintes funções: um cacique; um coordenador do Movimento dos Jovens Ikpeng; um chefe de Posto da Funai; um coordenador indígena de saúde e sete pessoas de apoio; uma equipe de sete jovens de apoio para a Casa de Cultura Mawo; um diretor indígena da escola e doze professores indígenas, entre outros. Espera-se que os alunos levantem hipóteses de atuação e mobilização do povo Ikpeng a partir dessa organização, para a conquista de suas demandas.

Capítulo 3

A diáspora africana

Por que estudar a diáspora africana?

- Possibilita uma reflexão sobre a formação étnica e cultural da sociedade brasileira, bem como sobre as desigualdades de classe e etnia que a constituem.
- Apresenta a organização do sistema escravista que perdurou por mais de três séculos na história do Brasil.
- Oferece uma reflexão sobre o racismo e os preconceitos raciais que permanecem enraizados na dinâmica social brasileira na atualidade.

Objetivos

- Os alunos deverão entender o processo de formação da escravidão moderna no contexto atlântico e na colonização do território português na América.
- Os alunos deverão compreender as condições sociais e econômicas que constituíram o tráfico de escravos para a América, bem como as transformações da escravidão no continente africano.
- Os alunos trabalharão especialmente com os conceitos de diáspora africana, tráfico de escravos e escravidão moderna.
- Os alunos desenvolverão habilidades relacionadas a analisar diferentes processos de produção e circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais; e relacionadas a identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estarão em foco: África, América e, especialmente, o Brasil, entre os séculos XVI e XIX.
- Tema central: trata de um dos maiores deslocamentos populacionais da História, conhecido por estudiosos e pelas lideranças de movimentos negros por "diáspora africana". O termo "diáspora" é tradicionalmente usado para o caso do povo judeu, mas, se considerarmos as estimativas atuais sobre o número de escravos trazidos à América, é também adequado ao tráfico dos povos africanos durante a Idade Moderna.
- Tópico *Os africanos escravizados na América*: é importante que se faça uma discussão sobre a tese de que os indígenas não foram escravizados porque não se adaptaram ao trabalho compulsório. Aproveite o tema e proponha uma reflexão sobre as justificativas utilizadas, durante a época moderna, para afirmar que certos povos se adaptavam à escravidão e outros não.
- Boxe *Leituras*: "De onde vieram os africanos": seria oportuno utilizar um mapa da África para localizar adequadamente as regiões de onde veio boa parte dos africanos que foram capturados e trazidos para a América na condição de escravos.
- Cultura juvenil: pode-se refletir sobre o conceito moderno de liberdade e o contraponto da escravidão como uma instituição legal, justificada pela religião e moralmente aceita, entre os séculos XVI e XIX. Incentive-os a imaginar como seria viver na condição de escravo, sem ter direito à própria vida e tratado como mercadoria por um proprietário. Você pode ainda propor que imaginem quais seriam as formas de resistência e os gestos de rebeldia que praticariam nessas condições.
- Tópico *Os escravos na economia colonial e a luta pela liberdade*: após a leitura do tópico e sua discussão, os alunos poderão desenvolver um texto sobre a importância da Lei n. 10 639/2003, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como sobre as cotas raciais nas universidades brasileiras e americanas como uma das formas de diminuição das desigualdades econômicas e sociais das populações afrodescendentes.
- Infográfico: com base no esquema e nos dados apresentados, é possível identificar a amplitude do tráfico atlântico de escravos para todo o continente americano e propor atividades com o objetivo de caracterizar as condições de viagens dos cativos, as condições e características do trabalho escravo.

Imagens do capítulo

Representações de Zumbi: peça aos alunos que levantem hipóteses sobre os significados das duas representações pictóricas do líder palmarino, uma feita por Antônio Parreiras (1860-1937), de 1927, e a outra feita pelo artista Álvaro Marins, o Seth (1891-1949), nos anos 1930. Como Zumbi está caracterizado nos dois quadros? Que aspectos fornecem uma visão grandiosa e heroificada do personagem? Por que os autores optaram por construir esse tipo de elaboração? Ao final, você pode apontar para os alunos que essas representações surgiram em um contexto de valorização da História nacional, na qual, de certa forma, Zumbi havia sido incorporado como líder que combateu a tirania e a escravidão promovidas pelos colonizadores portugueses. Ele não era visto como um chefe político negro, mas como representante da "luta do povo brasileiro" contra a opressão.

Abordagens interdisciplinares

- **Matemática**: pode-se pesquisar em livros de História e anuários estatísticos o número de africanos escravizados que vieram para o Brasil e depois montar gráficos e tabelas com os dados. Os livros de Alberto da Costa e Silva e de Nei Lopes, indicados na bibliografia a seguir, podem oferecer dados expressivos sobre o assunto. Também pode ser consultado o banco de dados do projeto *Voyages – Transatlantic Slave Trade Database* (utilizado para o infográfico). Disponível em: <www.slavevoyages.org/>. Acesso em: 30 abr. 2016.

Conheça mais

Sugestões de leitura

COSTA e SILVA, A. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. O livro apresenta um amplo panorama do continente africano, desde a Pré-História até o contexto que antecede o desembarque dos portugueses e analisa uma multiplicidade de povos e etnias da África Negra apontando os seus mais variados aspectos culturais, religiosos, políticos, sociais e econômicos.

DEL PRIORE, M.; VENÂNCIO, R. P. *Ancestrais*: uma introdução à história da África atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. Com uma linguagem simples, o livro narra a história da África atlântica, e, ao identificar uma recorrente abordagem do africano na condição de escravo, apresenta-o como colonizador, criador de tradições e transportador de valores e saberes de diversas técnicas agrícolas, medicinais e artísticas.

LOPES, N. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004. A obra reúne nove mil verbetes que apresentam um amplo conjunto de informações relacionadas às trajetórias de africanos e de afrodescendentes nas Américas e em outras partes do mundo.

Filmes

Amistad. Direção de Steven Spielberg. Estados Unidos, 1997. (162 min).

Ganga Zumba, rei dos Palmares. Direção de Carlos Diegues. Brasil, 1964. (100 min).

Quilombo. Direção de Carlos Diegues. Brasil/França, 1984. (119 min).

Sites

Fundação Cultural Palmares (Ministério da Cultura). Disponível em: <www.palmares.gov.br/>. Acesso em: 21 abr. 2016. Neste *site* é possível conhecer as políticas públicas para maior inclusão dos negros na sociedade e o combate ao racismo, de acordo com o discurso oficial do governo brasileiro. É possível acessar projetos de lei, projetos sociais, galerias de fotos e publicações da Fundação Palmares.

Textos de apoio

1 A discriminação dos povos bantos no Brasil

Os velhos manuais de história do Brasil costumam dizer que os negros africanos escravizados que aqui chegaram eram sudaneses ou bantos. Costumam também contrapor os bantos aos sudaneses, lançando sobre os primeiros o estigma da mais absoluta inferioridade. Essa discriminação do banto atinge o negro de modo geral, porque tudo leva a crer que a grande maioria dos africanos trazidos ao Brasil na condição de escravos teria vindo da parte meridional do continente, *habitat* dos povos bantófonos. No bojo dessa discriminação estaria o juízo de que o geral dos africanos vindos ao Brasil seria bronco e curto de inteligência, sendo detectados, aqui e ali, alguns bolsões de informação e entendimento apenas entre os oriundos do antigo Sudão. Assim, todos os negros escravizados seriam, *a priori*, estúpidos e imbecis, constituindo exceções somente alguns oeste-africanos, principalmente os islamizados.

[...]

Esquecem esses autores das condições em que os africanos aqui chegavam, depois de meses de fome e torturas: despersonalizados e arrasados física e psicologicamente de maneira irreversível. Esquecem também que muitos africanos escravizados e aqui vendidos como sudaneses, "peças da Guiné", eram na realidade originários de Angola e do Congo. Isso porque, no século XVIII, todo o território que vai hoje do Senegal ao Gabão, incluindo a Ilha de São Tomé, era chamado "Guiné". E porque, durante certo tempo, os navios negreiros procedentes do Congo e de Angola tinham de pagar imposto na Ilha de São Tomé antes de rumar para o Brasil, advindo daí a confusão nos livros de registro.

LOPES, Nei. Cultura banta no Brasil: uma introdução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). *Cultura em movimento*: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 31-32.

2 A África central e a diáspora atlântica

O interesse geral e o conhecimento da história e do impacto cultural dos centro-africanos na diáspora Atlântica está muito aquém do dedicado à África ocidental. O principal problema que um pesquisador enfrenta ao tentar identificar as contribuições dos centro-africanos é que, durante o período do comércio de escravizados, as diferentes regiões recebiam porcentagens distintas de grupos étnicos africanos, e até agora ninguém se debruçou na difícil e demorada tarefa de identificar as diferentes misturas étnicas existentes.

De qualquer modo, como as pesquisas sobre a demografia do comércio de escravos demonstraram, os centro-africanos estavam em todas as regiões. Na verdade, eles representavam quase 45% ou aproximadamente 5 dos 11 milhões de africanos importados como escravos para as Américas entre 1519 e 1867. Algumas regiões tiveram maior peso do que outras em relação ao número de centro-africanos que recebiam. O Brasil, por exemplo, foi o principal importador de escravizados africanos oriundos da África central.

[...]

A importância demográfica dos africanos escravizados e seus descendentes das regiões de Congo-Angola no Brasil equipara-se à sua preponderância nas práticas sociais, religiosas e culturais emergentes dentre as populações africanas em algumas partes da colônia. Por exemplo, antes de 1820, africanos livres e escravizados

e seus descendentes oriundos da África central constituíram a maioria da liderança nas irmandades mulatas e negras – as únicas organizações legais que cuidavam dessas populações. Essas irmandades serviram de incubadoras de diversas religiões e outras tradições culturais que vieram a ser associadas aos afro-brasileiros.

HEYWOOD, Linda (Org.). *Diáspora negra no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 18-19.

3 A religiosidade na diáspora

A disseminação dessas religiões [africanas] e suas semelhanças em toda a comunidade escrava latino-americana é um dos grandes mistérios da história das religiões, além de ser um dos aspectos mais fascinantes da história da escravidão no Novo Mundo. Como e por que os deuses iorubas se tornaram o fundamento dessa religião realmente pan-africana é outro grande mistério, uma vez que os iorubas não eram um grupo étnico dominante entre os escravos. Muitas hipóteses, entre as quais o fluxo relativamente tardio de escravos iorubas para certas partes da América Latina, ou seja, Bahia e Cuba, pretendem explicar isso. A despeito das consideráveis barreiras de caráter geográfico, nacional e linguístico enfrentado pelos africanos transportados para o Brasil, Cuba e Haiti, por exemplo, todas as religiões de base ioruba criadas por eles são, por assim dizer, primas entre si, e seus deuses ostentam os mesmos nomes (ressalvadas as diferenças linguísticas nos países de língua francesa, espanhola, inglesa e portuguesa), funções e características semelhantes como divindades. Os adeptos do candomblé, a versão brasileira dessa pan-religião maior, rezam aos orixás, entidades que representam diferentes expressões da complexa experiência humana e do mundo natural.

GATES JR. Henry Louis. *Os negros na América Latina*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. p. 44.

Comentários e respostas

Atividades

Retome

1 a) Entre alguns grupos africanos, os prisioneiros de guerra eram escravizados. Em outros grupos, a escravidão era utilizada como pagamento de dívidas ou punição para crimes graves. Alberto da Costa e Silva, no texto do capítulo, afirma que os escravos trabalhavam lado a lado com outros membros da família do senhor e quase nunca eram vendidos. Os descendentes dos escravos, assimilados à linhagem do dono, poderiam até perder a condição servil com o passar do tempo.

b) O regime escravista implantado pelos europeus era completamente diferente do sistema vigente na África, a começar por uma característica fundamental do sistema, a retirada violenta dos africanos de seu local de origem, obrigando-os a se adaptar ao trabalho, aos costumes e ao clima de outro continente. Grupos de comerciantes europeus se especializaram em fazer guerras nos diversos reinos africanos com o intuito de capturar prisioneiros e vendê-los como escravos, transformando-os em mercadoria. A escravidão passou a ser a causa de inúmeros conflitos, agravando as relações sociais em todo o continente.

2 A diáspora africana é o termo comumente usado por historiadores para se referir ao processo de deslocamento forçado dos africanos escravizados em direção à América, entre os séculos XVI e XIX. Esse sistema de escravidão, implementado pelos europeus, foi realizado em uma escala tão grande que fez com que as práticas de escravidão já existentes na África se transformassem por completo. A chegada dos europeus à África e o início do período da escravidão transferiram para o continente africano a lógica da disputa de mercados e a desigualdade social. O surgimento de reinos africanos especializados em capturar indivíduos a fim de vendê-los aos europeus também foi elemento transformador da sociedade africana como um todo.

3 Tentativas de assassinato de feitores e senhores, abortos, fugas, suicídios, tentativas de acordos, organização de revoltas e formação de quilombos. As rebeliões e as tentativas de assassinato de senhores têm sido tema de estudo de diversos historiadores da atualidade. Caso tenha interesse, trabalhe com os alunos a entrevista da historiadora Maíra Chinelatto Alves, em que aborda aspectos de sua pesquisa sobre os crimes de assassinato cometidos por escravizados. Disponível em: <www.ihu.unisinos.br/noticias/noticias-anteriores/38916-o-escravo-com-o-chicote-na-mao-entrevista-especial-com-maria-chinelatto-alves>. Acesso em: 12 jan. 2016.

Pratique

4 a) Com o professor de Língua Portuguesa, trabalhe com os alunos a definição de léxico, esclarecendo-a. Essa parte do texto de Alberto da Costa e Silva ("Essa influência africana não se reduzia ao enriquecimento lexical: ela se estendia à fonética, à morfologia, à sintaxe, à semântica, ao ritmo das frases e à música da língua.") é muito importante e deve ser trabalhada com toda a turma. O autor vai além da simples constatação da presença de vocábulos de origem africana no português (ou seja, o léxico, como conjunto de palavras, ou vocábulos, que fazem parte de uma língua). Em seu texto, ele indica possibilidades completamente novas para se analisar essa presença, considerando todo um novo contexto da gramática do português em que as línguas africanas se fizeram presentes.

b) Alberto da Costa e Silva reconhece que as pesquisas realizadas por linguistas e profissionais do campo da gramática, a partir da década de 1930, abriram o campo de análise e foram capazes de localizar a influência das línguas africanas em diferentes campos: fonética (parte da gramática que estuda os sons, a pronúncia e a escrita correta das palavras); morfologia (parte da gramática que estuda os processos de formação de palavras); sintaxe (estuda a disposição das palavras em uma frase e a disposição das frases em um discurso) e semântica (estuda o significado das palavras, das frases, das expressões e dos textos de uma língua; também as mudanças de sentido que ocorrem nas formas linguísticas são analisadas). Além disso, a influência africana na língua portuguesa também pode ser percebida na fala, considerando o ritmo das frases e a "musicalidade" do discurso.

c) Para Yeda Pessoa de Castro, estudiosa da etnolinguística, as línguas do grupo bantu, combinadas com o português arcaico, resultaram em um português diferente do lusitano. Antes das pesquisas realizadas por Yeda, era comum afirmar-se que o português do Brasil era falado de modo diferente do de Portugal em razão do isolamento e, ao mesmo tempo, da predominância cultural e literária do português de Portugal sobre os falantes negros africanos. O fator que a pesquisadora incluiu nessa discussão foi a prevalência e a participação dos falantes africanos, sobretudo das línguas níger-congo, no português falado no Brasil. Para Yeda, "As línguas do grupo bantu não têm grupos consonantais, não têm uma sílaba fechada por consoante. O resultado é que nosso português é riquíssimo em vogais, afastado do português lusitano, muito baseado nas consoantes".

d) Muitos linguistas consideram que as mudanças são inevitáveis. Caso julgue interessante, para direcionar as respostas dos alunos, realize em sala de aula a leitura do artigo "A língua é viva", de Amanda Polato, publicado na *Revista Escola*. O material encontra-se disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/lingua-viva-423717.shtml>. Acesso em: 13 jan. 2016. Na matéria para a *Revista Escola*, o professor e escritor Marcos Bagno comenta que um dos agentes de mudança "[...] é o cognitivo, que diz respeito ao modo como se processa a linguagem no cérebro. Ao usar a analogia, altera-se uma palavra para adaptá-la a um modelo preexistente (por exemplo: friorento tem "or" por analogia com calorento). [...] A esses processos se juntam os fenômenos de ordem social e cultural. Modificam-se as formas de viver, as manifestações culturais e as organizações política e econômica da sociedade. Além disso, os povos se deslocam, se influenciam e se distanciam em vários aspectos".

Analise uma fonte primária

5 a) No trecho 1, Baquaqua relata o momento após sua captura na África, quando ele e outros africanos foram levados para embarcar em um navio que os levaria até a América. Em seguida, Baquaqua cita os horrores da viagem a bordo do navio negreiro.

b) No trecho 2, Baquaqua explica que aprendeu um pouco de português ainda a bordo do navio negreiro. O conhecimento da língua o ajudou a conversar com seu senhor quando já estava no Brasil. Conforme seu relato, disse ao senhor que faria tudo o que ele precisasse, tão bem quanto lhe fosse possível. Entre as diversas interpretações que poderiam ser feitas com base na análise do documento, é possível considerar que ação de Baquaqua foi uma "estratégia" para sua sobrevivência: utilizou seus conhecimentos de português para se comunicar com seu senhor, ganhando sua confiança ao lhe garantir servi-lo da melhor maneira possível.

Articule passado e presente

6 a) A charge mostra uma praia lotada no feriado do Dia da Consciência Negra. As pessoas que aproveitam o descanso do feriado, no entanto, são todas brancas. Já as pessoas que estão trabalhando (na venda de produtos como alimentos e bebidas), servindo os banhistas, são todas negras. Trata-se de uma contradição que a charge expõe. Angeli faz uma crítica social que abarca a falta de oportunidades para os afrodescendentes brasileiros e o descaso, por parcela da população brasileira, pelas questões de igualdade e respeito. A charge se relaciona com os conteúdos do capítulo na medida em que lida com algumas consequências da escravidão africana, como a discriminação, o racismo e as dívidas sociais com os afrodescendentes.

b) Os dados indicam que a proporção de universitários na faixa de 18 a 24 anos tem aumentado no Brasil, como um todo. Uma novidade é o aumento na proporção de universitários entre os jovens negros: de acordo com os dados, do total de estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos, 45,5% estavam na universidade em 2014. Em 2004, essa proporção era de 16,7%.

c) Apesar de, aparentemente, mostrarem situações opostas, a charge e o trecho de reportagem se complementam. Ao mesmo tempo em que a charge faz uma crítica social e denuncia a situação do trabalhador negro no Brasil, o trecho de reportagem (por mais otimista que possa parecer) nos mostra que a busca pela igualdade racial ainda tem um longo caminho a ser percorrido, já que somente 45,5% de jovens pretos ou pardos de 18 a 24 anos estavam na universidade em 2014. Comparado à proporção de jovens brancos de 18 a 24 anos na universidade (71,4%), esse número é ainda muito baixo.

Capítulo 4

Arte e tecnologia

Por que estudar arte e tecnologia?

- Possibilita uma reflexão sobre as relações entre princípios estéticos, desenvolvimento tecnológico e cultura.
- Apresenta os principais fundamentos do Renascimento, movimento artístico que definiu a arte moderna no Ocidente.
- Oferece apontamentos sobre Filosofia e estética, incentivando uma reflexão sobre o papel da arte e sua relação com o mundo real.

Objetivos

- Os alunos deverão identificar as principais características do Renascimento, bem como entender sua constituição histórica.
- Os alunos deverão compreender as diferentes contribuições e concepções técnicas, artísticas e filosóficas que, no conjunto, transformaram o Renascimento em um movimento estético fundamental para a história do Ocidente moderno.
- Os alunos trabalharão especialmente com os conceitos de Renascimento cultural, tecnologia, cultura urbana.
- Os alunos irão desenvolver habilidades relacionadas a identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias no processo de constituição da cultura e das artes; e relacionadas a reconhecer o papel das transformações tecnológicas na determinação das várias formas de uso do espaço urbano.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: o tema da abertura refere-se às diversas formas de apropriação das artes pela indústria cultural e pelo mercado de entretenimento, cujos recursos tecnológicos (de produção e reprodução das obras) possibilitam a difusão em massa das diversas artes, como a pintura, o cinema, a música, etc. Ao final do estudo, a atividade *Articule passado e presente* retoma essa reflexão, ancorada no quadro de Leonardo da Vinci, *Mona Lisa*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estarão em foco: a Europa, entre os séculos XIV e XVI, e, em parte, a Índia, no mesmo período.
- Tema central: o desenvolvimento técnico e artístico que convergiu para a criação do Renascimento cultural, na Europa do século XIV, entendido como um movimento cultural amplo. A partir dessa perspectiva, destaca-se a noção de que o Renascimento não foi uma ruptura brutal com o período medieval, mas um processo histórico lento e com raízes naquele período, cujo desenvolvimento foi favorecido pelo crescimento do comércio e das cidades. A burguesia fortaleceu-se politicamente, interferindo cada vez mais nas questões de Estado, da religião e da cultura, enquanto os valores e padrões ditados pela Igreja do período medieval foram sendo suplantados por uma diversidade de ideias e por um crescente espírito crítico.
- Tópico *Arte e tecnologia na Índia após as Grandes Navegações europeias*: o caso da Índia é tomado como um importante contraponto, que permite ao professor colocar o Renascimento em perspectiva, auxiliando os alunos na compreensão da existência de várias temporalidades, espacialidades, manifestações e outras formas de convívio com a arte e a tecnologia. Por meio do trecho do capítulo que trata da presença inglesa na Índia, objetiva-se refletir sobre o intercâmbio de arte e tecnologia entre a Europa e outras partes do mundo, questionando a tese da supremacia europeia, em termos culturais e artísticos, em razão do comércio e da expansão colonial.
- Cultura juvenil: a partir da seção *Dialogando com a Arte* é possível desenvolver atividades de criação artística que envolvam os conhecimentos prévios dos alunos e seus valores e práticas culturais. As maquetes propostas como atividade de síntese podem ser construídas com o uso de recursos tecnológicos contemporâneos, e apresentadas com o uso de recursos como luzes, música, *performance* dos alunos, etc.

Imagens do capítulo

Três pinturas do Renascimento: movimento predominantemente urbano, originário da península Itálica, o termo *Renascimento* aplicava-se, sobretudo, à ideia de "renascer" a Antiguidade clássica: seus expoentes inspiraram-se no resgate da cultura clássica dos gregos e romanos – como demonstra a imagem *Escola de Atenas*, de Rafael Sanzio – e foram além quando valorizaram o ser humano e a razão, dois pilares dos tempos modernos. Na exploração desse movimento de valorização do ser humano, é possível aproveitar as imagens *Nascimento de Vênus*, de Sandro Botticelli, e *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci, para destacar como os pintores retrataram as formas humanas e a busca de um ideal de beleza que permanece muito semelhante às noções contemporâneas.

Abordagens interdisciplinares

- **Física, Astronomia, Matemática e Biologia**: a partir da imagem do sistema heliocêntrico de Copérnico, mostre aos alunos as mudanças científicas do período, com o apoio dos professores de várias áreas. A teoria heliocêntrica defendia que o Sol estaria no centro do Universo, contrapondo-se à teoria do geocentrismo, da Igreja. A obra em que Copérnico expõe sua teoria heliocêntrica foi incluída pela Inquisição da Igreja católica na lista dos livros proibidos por heresia. Sua teoria foi depois defendida por Galileu Galilei, que foi julgado e condenado pela Inquisição. Quase 150 anos depois, Newton formulou as bases físicas para explicar a gravitação dos planetas ao redor do Sol e comprovar o heliocentrismo.
- **Literatura e Filosofia**: podem-se articular as áreas de humanidades e linguagens para promover a leitura e a discussão de obras filosóficas e literárias renascentistas. O resultado pode ser apresentado em um sarau entre os alunos da classe ou para toda a comunidade escolar.

Conheça mais

Sugestões de leitura

BURCKHARDT, J. *A cultura do Renascimento na Itália*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Esta obra de referência sobre o Renascimento italiano analisa a história cultural, bem como a política e religiosa do século XIV ao XVI, possuindo como importante chave analítica o surgimento do individualismo moderno e do Estado.

DELUMEAU, J. *A civilização do Renascimento*. Lisboa: Edições 70, 2004. O livro analisa o Renascimento em seus diversos aspectos culturais, políticos, sociais e econômicos, apresentando um amplo painel desse movimento que, na perspectiva do autor, não estabeleceu um corte radical com a Idade Média.

Filmes

Agonia e êxtase. Direção de Sir Carol Reed. Estados Unidos, 1965. (134 min).

Moça com brinco de pérola. Direção de Peter Webber. Inglaterra, 2004. (95 min).

Site

Vida e obra de Leonardo da Vinci. Disponível em: <www.mos.org/LEONARDO/>. Acesso em: 21 abr. 2016. Em inglês, o *site* traz informações sobre as concepções artísticas e filosóficas na época do Renascimento, as inovações tecnológicas de Leonardo da Vinci, informações de sua biografia, seus estudos de anatomia, entre outros. Além disso, um *link* multimídia explica passo a passo técnicas artísticas renascentistas, como perspectiva, ponto de fuga e *sfumato*.

Textos de apoio

1 O sentido político da arte renascentista

As pinturas [no Renascimento] tinham sentido político. Em Veneza, a República era glorificada por encomendas e pela exposição em retratos oficiais de seus doges e de cenas das vitórias venezianas no Salão do Grande Conselho no Palácio dos Doges. Em Florença, quando a República foi restaurada em 1494, o Grande Conselho foi instituído segundo o modelo veneziano, completo, com pinturas de vitórias nas paredes, as batalhas de Anghiari e Cascina encomendadas a Leonardo e a Michelangelo. Quando os Médicis voltaram ao poder em 1513, as pinturas foram destruídas. Essa destruição de obras de arte de grandes artistas sugere que os usos políticos da arte eram levados extremamente a sério pelos contemporâneos; da mesma forma que o emprego de Vasari, Bronzino e de outros pintores por Cosimo de Médice, grão-duque da Toscana, para redecorar o Palazzo Vecchio com afrescos da família grã-ducal. O mais difícil de decidir, tão longe no tempo, é se determinadas pinturas continham mensagens mais precisas; se, por exemplo, elas recomendavam certas políticas. Um exemplo que atraiu considerável atenção é o grande afresco de Masaccio *O dinheiro do tributo*, na Capela Brancacci, em Santa Maria del Carmine, em Florença. O assunto é pouco comum; a moral exposta é clara, "Pagar a César", e foi pintado em um momento, em 1425, em que as propostas de um novo imposto, o famoso *castato*, estava em discussão. Seria uma defesa pictórica do imposto? Ou será sua mensagem referente à primazia papal, como na Punição de Coré de Botticelli?

BURKE, Peter. *O Renascimento italiano*: cultura e sociedade na Itália. São Paulo: Nova Alexandria, 2010. p. 158.

2 A conquista da realidade no início do século XV

A palavra renascença significa nascer de novo ou ressurgir, e a ideia de tal renascimento ganhava terreno na Itália desde a época de Giotto. Quando as pessoas desse período queriam elogiar um poeta ou um artista, diziam que sua obra era tão boa quanto a dos antigos. Giotto fora assim exaltado como um mestre que liderara um verdadeiro ressurgimento da arte; as pessoas queriam significar com isso que a arte de Giotto era tão boa quanto a daqueles famosos mestres cujas obras eram louvadas pelos antigos da Grécia e de Roma. Não surpreende que essa ideia se tornasse popular na Itália. Os italianos tinham plena consciência de que, no passado distante, a Itália, tendo Roma por capital, fora o centro do mundo civilizado, e de que seu poder e glória se dissiparam quando as tribos germânicas, os godos e os vândalos invadiram o país e desmantelaram o Império. A ideia de um renascimento associava-se, na mente dos romanos, à ideia de uma ressurreição da "grandeza de Roma". O período entre a idade clássica para a qual voltaram os olhos com orgulho, e a nova era da renascença, que aguardavam com esperança, era meramente um melancólico interregno, "o período do intermédio". Assim, a ideia de uma renascença foi responsável pela concepção de que o período interveniente era uma Idade Média – e ainda usamos essa denominação. Como os italianos culpavam os godos pela queda do Império Romano, começaram a se referir à arte desse período intermediário como arte gótica, com a intenção de significar "bárbara" – tal como hoje dizemos vandalismo para mencionar a destruição inútil de belas coisas.

GOMBRICH, Ernst H. *A História da Arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 223.

Comentários das atividades

Boxes e seções

Dialogando com a Arte

Se possível, trabalhe os itens desta atividade de maneira interdisciplinar com Arte. Além dos inventos de Leonardo da Vinci apresentados nesta seção, incentive os alunos a pesquisar outros em livros ou em *sites* na internet. O *site* "Leonardo da Vinci inventions", por exemplo, apresenta a biografia de Da Vinci e as suas principais invenções, como máquinas de voo, máquinas de guerra e inovações arquitetônicas. (Disponível em: <www.da-vinci-inventions.com/inventor-resources.aspx>. Acesso em: 17 maio 2016. *Site* em inglês.) Após a pesquisa e a produção do protótipo, incentive a apresentação do trabalho aos demais colegas ou, até mesmo, em uma exposição para todos os alunos da escola.

Atividades

Retome

1 a) O termo "Renascimento", de acordo com vários estudiosos, foi criado ao longo daquele movimento cultural e artístico, e não por historiadores. Muitos estudiosos consideram que o primeiro a registrar a palavra Renascimento com tal sentido tenha sido o pintor e arquiteto italiano Giorgio Vasari. Comente com os alunos que, de

acordo com Elisa Byington, "Ao contrário da maioria dos movimentos artísticos – habitualmente batizados pelos críticos ou pela definição pejorativa de seus opositores, como o Impressionismo ou a arte barroca, para citar apenas dois – a ideia de Renascimento pertence à própria época e a seus protagonistas. *Rinascita* era como os humanistas italianos designavam a nova efervescência vivida pela literatura e pelas artes plásticas." BYINGTON, Elisa. *O projeto do Renascimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p. 9.

b) A palavra "renascimento" foi usada para caracterizar um movimento cultural e artístico que procurava fazer "renascer" os valores, os temas e as ideias da Antiguidade clássica (a Antiguidade greco-romana).

2 Não necessariamente. Apesar de se caracterizar como um movimento repleto de transformações nos mais variados campos do conhecimento, podemos dizer que os artistas do Renascimento ainda eram influenciados por diversos **temas** presentes anteriormente na cultura medieval. Um exemplo está na utilização de temas religiosos em várias das pinturas produzidas pelos renascentistas. Por sua vez, muitas festividades que já existiam ao longo da Idade Média eram representadas em pinturas renascentistas. É importante que os alunos percebam que, enquanto a arte medieval servia a uma função religiosa, a arte renascentista utilizava esse mesmo tema religioso com objetivos, cenários e características totalmente diferentes, já que os renascentistas valorizavam uma visão de mundo completamente secular. Entender esse aspecto do Renascimento pode ajudar os alunos a compreender que entre um período histórico e outro não há somente rompimentos definitivos e súbitos, mas, sim, continuidades, adaptações, acomodações e transformações de temas, formas de pensamento e costumes.

3 a) Entre as principais características do Renascimento, podem ser citadas: resgate dos valores da Antiguidade clássica (da Antiguidade greco-romana, de seus pensadores e de sua visão de mundo), humanismo (valorização do ser humano, criação privilegiada de Deus), antropocentrismo (ideia de que a humanidade seria o centro do Universo), valorização da razão (marcada pela valorização do ser humano como ser racional), naturalismo (volta à natureza), hedonismo (valorização do prazer individual) e neoplatonismo (aproximação com Deus por meio da interiorização).

b) A relação entre as características do Renascimento e as características presentes em duas obras de arte localizadas no capítulo constitui um exercício importante de observação de imagem com base no entendimento do contexto histórico, ou seja, do contexto em que o artista se encontrava. Os alunos podem escolher, por exemplo, a obra *Escola de Atenas*, de Rafael Sanzio, encontrando nela o resgate da Antiguidade clássica (já que a obra representa, no grupo de pensadores e filósofos, alguns originários daquele período) e a valorização do ser humano e da razão, ou seja, o reconhecimento de que os pensadores seriam capazes de compreender e explicar as questões ligadas aos mistérios do céu e da terra. Os alunos podem citar a escultura *Davi*, de Michelangelo Buonarroti, considerando que ela representa um tema religioso (uma representação do herói bíblico Davi), valorizando o ser humano (com suas formas perfeitas e o corpo nu), o gênio individual e a atitude de contemplação interior marcada pelo semblante de Davi.

4 Os vestígios materiais da antiga civilização romana existentes em toda a península Itálica inspiraram os artistas do Renascimento. No período inicial do Renascimento, a península Itálica estava dividida em várias cidades e estas eram grandes centros mercantis, em especial Gênova, Veneza, Florença, Milão e Roma. A riqueza dessas cidades mercantis, por sua vez, possibilitou o surgimento dos mecenas, que vieram a patrocinar as produções culturais do Renascimento. É interessante notar que tudo isso se relaciona com o fato de o Renascimento ter sido uma cultura urbana, já que era nas cidades, marcadas pela riqueza surgida com as atividades comerciais e pelos valores burgueses – que o viés racional mais se expressava, influenciando a construção de edifícios elegantes e funcionais, por exemplo. Esse foi o caso de Filippo Brunelleschi (1375-1444), um dos primeiros artistas (no caso, arquitetos) a projetar edifícios de acordo com a visão de mundo do Renascimento, que, na arquitetura, se expressava pela organização dos espaços e pela busca da ordem.

5 a) É interessante notar que os conhecimentos artísticos e técnicos observados na Índia ao longo do século XIV eram milenares e vários deles eram marcadamente anteriores aos conhecimentos desenvolvidos pelos europeus. Havia um complexo sistema agrícola nas regiões de Malabar e Gujarat, em que as formas de cultivo mantinham o solo fértil e arejado. Os indianos conheciam técnicas de obtenção de aço desde a Antiguidade e possuíam conhecimentos de Medicina bastante avançados. A tecelagem indiana daquele período também chama a atenção por sua beleza e técnica.

b) Os alunos podem citar os conhecimentos que maias, astecas e incas possuíam nas mais diversas áreas (Astronomia, Arquitetura, Matemática, produção tecnológica). Recuando mais ainda no tempo, e lidando com conhecimentos milenares, podem ser citados os conhecimentos dos fenícios na navegação ou o desenvolvimento técnico e artístico na China, com sua produção de seda e suas pinturas realizadas ao longo de séculos.

Pratique

6 Algumas situações típicas do Renascimento podem ser reconhecidas no texto de Gombrich: o fato de Botticelli estar realizando uma pintura com base em um tema clássico e o fato de o trabalho ter sido encomendado por um membro da família Médici, conhecida família de mecenas do período renascentista italiano. Comente que Vênus é equivalente, no panteão grego, a Afrodite. É a deusa do amor e da beleza. Alguns estudiosos consideram que *Nascimento de Vênus* foi a primeira

obra de arte do Renascimento a abrir mão dos temas religiosos cristãos, expressando um tema mitológico e laico.

7 a) O geocentrismo refere-se à teoria segundo a qual a Terra é o centro do Universo. Comente que essa concepção de Universo corrente na Idade Média reunia tanto ideias de Aristóteles e de Ptolomeu de Alexandria como ensinamentos cristãos. Na visão medieval, Deus estava localizado no topo de um Universo hierárquico e a Terra situava-se na base. Esse modelo sustentava as ideias cristãs: "O modelo geocêntrico e a divisão do Universo em dois mundos, um superior e um inferior, também se harmonizavam com passagens contidas nas Escrituras. Os filósofos escolásticos adequaram a ciência aristotélica e ptolemaica à teologia cristã, produzindo assim uma descrição emocional e intelectualmente satisfatória do Universo, na qual tudo estava ordenado segundo um plano divino." PERRY, Marvin. *Civilização ocidental*: uma história concisa. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015. p. 283.

b) A teoria heliocêntrica, proposta por Nicolau Copérnico, trazia a ideia de que é o Sol que está no centro do Universo. Portanto, a Terra, agora considerada um planeta, não ocuparia mais a posição central no Universo, como acontecia na ordem medieval. Essa teoria foi defendida posteriormente por Giordano Bruno e Galileu Galilei. Ela contrariava os princípios cristãos, já que parecia ir contra aquilo que era falado nas Escrituras, e acabou provocando violentas reações por parte da Igreja. A teoria heliocêntrica expressava a visão da ciência, fazendo com que a divindade (no caso, Deus) não ocupasse mais lugar nas explicações a respeito da organização do Universo.

Analise uma fonte primária

8 a) Estas atividades podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar com Arte. Se possível, verifique se os alunos já estudaram o período do Renascimento nas aulas de Arte e incentive a leitura dessas imagens utilizando e retomando os conhecimentos prévios dos alunos. As imagens possuem algo em comum, já que ambas representam temas religiosos. No caso da obra de Leonardo da Vinci, vemos uma cena formada por Maria, São João Batista, o menino Jesus e um anjo. Na iluminura medieval, vemos uma representação do sepultamento de Cristo: Maria aparece debruçada sobre o corpo de Jesus. Há homens que amparam o corpo de Jesus.

b) Os personagens da obra de Leonardo da Vinci aparecem ao ar livre, envoltos pela natureza. Há uma intensa sensação de profundidade proporcionada pela representação das rochas, que têm seu tamanho diminuído na medida em que a paisagem "se afasta" do olhar do observador. Vemos, aqui, a utilização de elementos como o jogo de luz e sombra e a representação do primeiro plano e da profundidade.

c) No afresco medieval, não são utilizadas noções de perspectiva para representar o cenário da obra e não sabemos ao certo em que local a cena se passa. O único elemento do cenário que pode ser reconhecido são as rochas ao fundo. A superfície em que o corpo de Jesus é apoiado recebeu um tratamento que a aproxima de algo em perspectiva, mas esse tratamento não é continuado no restante da cena. No entanto, conseguimos entender perfeitamente o que ocorre na cena, em razão da atitude de cada personagem.

d) Na obra de Leonardo da Vinci, os personagens são bastante realistas. Há um jogo de luz e sombra que faz com que nossa atenção se volte, em um primeiro momento, para Maria e, depois, para os demais personagens. Para alguns pesquisadores, essa obra apresenta uma composição piramidal. No afresco medieval, como não existe o uso da perspectiva, não há uma relação de tamanho entre os personagens. Não era a intenção do artista que produziu a iluminura medieval representar os corpos humanos da maneira como eles são na realidade.

e) Incentive a produção do texto. Neste momento, é esperado que os alunos retomem conteúdos vistos no capítulo sobre a pintura renascentista, em especial a continuidade de temas religiosos e o tratamento dado à representação dos corpos (o mais realista possível).

Articule passado e presente

9 Incentive a produção das redações, ressaltando para os alunos que um texto como esse deve ser bem organizado, trazendo introdução, desenvolvimento com argumentação e conclusão. É possível dizer que o individualismo dos dias atuais e a valorização do "eu", que transparecem no excesso de fotos e textos espalhados nas diferentes redes sociais, podem ser considerados heranças do tipo de pensamento que colocou o ser humano como centro das atenções, a partir do período do Renascimento. Entender esse aspecto da cultura como uma continuidade, porém adaptada aos nossos tempos e às nossas condições de vida, é fundamental. É claro que nossa visão de mundo e nossas necessidades não são iguais às dos homens do Renascimento; no entanto, a visão de mundo que valoriza os seres humanos, o individualismo e o "próprio eu" são aspectos de comportamentos culturais típicos do Renascimento que se mantiveram, guardadas as devidas proporções, no presente. O modo de tratar a valorização do eu na adolescência e na juventude, a vaidade, a necessidade de "estar no centro das atenções", a necessidade de pertencer a um grupo e, ao mesmo tempo, mostrar sua individualidade por meio das *selfies* são temas que provavelmente vão aparecer nas redações. Para os adolescentes e jovens, que se encontram em uma fase de autoafirmação, refletir sobre esses temas e registrá-los em forma de redação pode ser um exercício bastante rico e proveitoso. Para saber mais sobre o Renascimento e a produção de retratos, consulte, se possível, a obra *O retrato na pintura italiana do Renascimento*, de Jacob Burckhardt (Campinas: Ed. da Unicamp, 2012).

10 A charge associa à produção da obra *Mona Lisa* as ideias de individualidade e de valorização do eu. Além disso, ao dizer "bico de pato", o artista usa uma expressão comum da atualidade: quem é "viciado em *selfies*", em geral, faz "biquinhos" com a boca na hora de tirar a foto.

Capítulo 5

O cristianismo em transformação

Por que estudar o cristianismo em transformação?

- Possibilita uma reflexão sobre a tolerância religiosa e a necessidade de respeito à diversidade de credo.
- Propicia o entendimento das diferenças religiosas e políticas entre católicos e protestantes ainda presentes no Ocidente.
- Oferece uma reflexão sobre as relações entre religião, política e economia no mundo moderno.

Objetivos

- Os alunos deverão perceber os conflitos que se originaram da crise religiosa europeia, a partir do século XIV.
- Os alunos deverão compreender o papel da Igreja católica na consolidação de práticas de intolerância religiosa e no esforço de expansão da fé para o continente americano.
- Os alunos trabalharão especialmente com os conceitos de religião, Reforma protestante, catequização.
- Os alunos deverão desenvolver habilidades relacionadas a comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: trata do tema da tolerância religiosa e do respeito à diversidade de credos, nem sempre presentes nas práticas sociais e nas políticas dos Estados nacionais. Seria oportuno que os alunos fizessem uma rápida pesquisa sobre os principais conflitos religiosos no mundo contemporâneo, para que tenham mais elementos para desenvolver as reflexões propostas. Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estarão em foco: a Europa, entre os séculos XIV e XVII, e, em parte, o continente americano a partir do século XVI.
- Tema central: as transformações do cristianismo em uma Europa profundamente marcada pela herança religiosa dos tempos medievais, quando o poder da Igreja católica parecia incontestável. Nos tempos modernos, surgiram rupturas e críticas ao catolicismo que conduziram à criação de novas religiões de tradição cristã, apoiadas pelos setores mais dinâmicos da economia, como a burguesia mercantil.
- Boxe *Para saber mais*: o texto “Olhares sobre as razões da Reforma” aborda a tese do historiador francês Jean Delumeau, que rejeita algumas interpretações tradicionais da Reforma. Quanto aos abusos de parte da Igreja católica, aponta que não eram novidade no século XVI, e, portanto, não podem ser considerados como a principal razão para a Reforma. É importante demonstrar aos alunos como o historiador amplia o entendimento que se tem sobre o movimento reformista, pois leva em conta a mentalidade europeia da época, profundamente marcada por superstições, medos, peste, fome, guerras. Com efeito, Delumeau defende que um cristianismo popular (mais íntimo e vivido de forma plena) somado a um individualismo avançado foram as principais razões do movimento reformista, contrapondo-se à tese de Karl Marx, para quem a Reforma foi um movimento de adequação à economia capitalista de uma Europa em franca expansão comercial.
- Tópico *Efeitos das Reformas na América*: o tema pode contribuir para uma reflexão sobre o papel contraditório da religião cristã na proteção e na destruição das culturas indígenas e de origem africanas por meio do trabalho missionário. A reflexão pode destacar o aspecto teórico sobre a complexidade dos processos históricos, nos quais as instituições e os sujeitos não são “bons” ou “maus”, mas atuam segundo forças históricas que nem sempre compreendem e são movidos por valores e preconceitos que diferem dos nossos. Assim, pode-se pensar em práticas e ações contraditórias, isto é, que apresentam simultaneamente dimensões opostas.

Imagens do capítulo

Clérigos comercializam indulgências, gravura alemã de 1530: permite discutir os fatores do agravamento da crise religiosa, como a desmoralização de parte dos clérigos pelo abuso de poder, o comércio desenfreado dos bens eclesiásticos e, o mais importante, a venda de indulgências pela Igreja, embora condenasse a usura e o lucro. Destaque para os alunos que a imagem revela a riqueza e a opulência que cercavam os membros da Igreja, em uma época de extrema pobreza e desigualdade social.

Abordagens interdisciplinares

- **Filosofia**: pesquisar e discutir as semelhanças e as diferenças entre as diversas religiões cristãs. O trabalho poderia se centrar nas diferenças teológicas e no quadro histórico do surgimento e desenvolvimento das religiões cristãs.
- **Sociologia**: pesquisar o pensamento de Max Weber sobre a relação entre a religião calvinista e o desenvolvimento do capitalismo.

Conheça mais

Sugestões de leitura

CHAUNU, P. *O tempo das reformas (1250–1550)*. Lisboa: Edições 70, 1995. O livro compreende a Reforma e o contexto anterior a ela, apresentando uma abordagem histórica sobre o pensamento, a sensibilidade e a vida dos intelectuais e dos humildes no tempo das reformas.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes*: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. O livro apresenta uma história sobre a Inquisição, mas também sobre cultura popular e erudita no século XVI, a partir de uma interessante narrativa da vida e visão de mundo de Menocchio, o moleiro.

Artigo

MONTEIRO, Rodrigo Bentes. *As Reformas religiosas na Europa Moderna*: notas para um debate historiográfico. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-87752007000100008>. Acesso em: 21 abr. 2016. O artigo faz um balanço da produção historiográfica sobre as reformas religiosas do início da época moderna, percorrendo a crítica que se faz tanto às abordagens tradicionais como à atenção dada pela historiografia do século XX ao contexto que precede as reformas.

Filmes

A rainha Margot. Direção de Patrice Chéreau. Alemanha/França/Itália, 1994. (139 min).

Lutero. Direção de Eric Till. Estados Unidos/Alemanha, 2003. (112 min).

Henrique IV: o grande rei da França. Direção de Jo Baier. Alemanha/França/Áustria/Espanha, 2010. (148 min).

Site

Comissão luterana de literatura. Disponível em: <www.lutero.com.br>. Acesso em: 21 abr. 2016. Neste portal é possível acessar *links* sobre a vida e a obra de Martinho Lutero, bem como acompanhar o desenvolvimento da Igreja luterana no Brasil e no mundo ao longo dos séculos até a atualidade.

Textos de apoio

1 Teses de Lutero

1. Dizendo "Fazei penitência...", nosso Senhor e Mestre Jesus Cristo quis que toda a vida dos fiéis seja uma penitência.

[...]

5. O papa não quer, nem pode, perdoar alguma pena, exceto aquelas que ele tenha imposto por sua própria vontade.

[...]

20. O papa, quando fala em remissão plena de todas as penas, não as compreende todas, mas somente aquelas que ele mesmo impôs.

21. Erram, pois, os pregadores das indulgências que dizem que, pelas indulgências do papa, o homem fica livre de toda a pena e fica salvo.

[...]

27. Pregam doutrina puramente humana (não divina) os que dizem "logo que o dinheiro cai na caixa a alma se liberta (do Purgatório)".

28. É certo que, desde que a moeda cai na caixa, o ganho e a cupidez podem ser aumentados; mas a intercessão da Igreja só depende da vontade de Deus.

[...]

32. Serão condenados para toda a eternidade, com os seus mestres, aqueles que creem estar seguros da sua salvação por cartas de indulgências.

[...]

43. É preciso ensinar aos cristãos que aquele que dá aos pobres, ou empresta a quem está necessitado, faz melhor do que se comprasse indulgências.

LUTERO, M. Obras. In: FREITAS, G. de. *900 textos e documentos de História*. Lisboa: Plátano, 1976. v. II. p. 165.

2 As revoltas camponesas e a Reforma protestante

Quando a Revolução Camponesa estourou na Alemanha em 1524, os temores de Lutero, no sentido de que os radicais viessem a distorcer suas lições políticas, alcançaram o nível de histeria, induzindo-os a reagir à revolta com chocante brutalidade. Antes de começar a luta mais séria, sua primeira reação consistiu em viajar até a Turíngia, um dos centros de maior descontentamento, e publicar nessa região sua Advertência pela paz. Nesse texto, ele simplesmente exortava os príncipes a tentar a conciliação, e recordava aos camponeses que o "fato de serem os governantes ímpios e injustos não desculpa a desordem e a revolta". Em maio de 1525, porém, os camponeses já haviam conseguido vitórias notáveis na Turíngia, e pilhavam propriedades em todo o sul da Alemanha. Lutero então reagiu com uma explosão que ficou célebre, contra as hordas camponesas, que pilham e assassinam. Essa breve, mas devastadora tirada se fundamenta diretamente na ordem de São Paulo: que "todo homem se submeta às autoridades constituídas". Os camponeses, tendo ignorado por completo essa injunção, "agora violam de maneira deliberada e violenta o seu juramento de obediência". Isso constitui um "pecado terrível e horroroso" que todos eles "assim mostraram merecer, inúmeras vezes, a morte". Como tentaram resistir à vontade e às ordens de Deus, podemos concluir, com certeza, que todos eles já "se perderam de corpo e alma".

SKINNER, Quentin. *As fundações do pensamento político moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 300.

3 Lutero e Erasmo de Roterdã – os pensamentos que desafiaram a Igreja católica

Ora, quando surgiram os primeiros escritos de Lutero, quando seu nome passou a voar de boca em boca por toda a Europa, foram os estudiosos, de início, que se sentiram tocados. Os humanistas estremeceram quando o agostiniano opôs, à doutrina adulterada dos pregadores de indulgências, suas 95 teses retumbantes; disputaram um exemplar dos protestos e das exortações de Lutero quando Froben, o mesmo diretor de Erasmo, reuniu-os em uma coletânea, que precisou reeditar em fevereiro e depois em agosto de 1519; e logo, não sem certa ingenuidade, transformaram o monge em uma espécie de assistente, de auxiliar de Erasmo. [...] Como poderiam? O homem que, desde 1516, um monge desconhecido atacava com tão surpreendente liberdade e, estando em causa sua fé, com tão pouca consideração pelas superioridades humanas e autoridades reconhecidas era o gênio prodi-

gioso que celebrava, no universo inteiro, tudo o que pensava e escrevia. Era o humanista, já com 51 anos, no auge de sua maestria intelectual, que à custa de um esforço de fato sobre-humano, realizando em oito meses o trabalho de seis anos, acabava de publicar com Froben, um após outro, os dez enormes volumes de seu São Jerônimo.

FEBVRE, Lucien. *Martinho Lutero, um destino.* São Paulo: Três Estrelas, 2012. p. 146-148.

4 A Reforma dentro de Lutero

No final de 1510, o irmão Martinho Lutero viajou para Roma para tratar de assuntos da ordem. Uma imensa esperança o motivava. Seguia, peregrino piedoso, para a cidade das peregrinações insignes, a Roma dos mártires, centro vivo da cristandade, pátria comum dos fiéis, residência augusta do vigário de Deus. E o que viu? A Roma dos Bórgias, que se tornara recentemente a Roma do papa Júlio.

Quando perturbado [...] regressou à Alemanha, levava no coração o ódio inexpiável da Grande Prostituta. Os abusos, esses abusos que a cristandade inteira aviltava, ele os vira, encarnados vivendo e florescendo insolentes sob o belo céu romano. Conhecia sua fonte e origem. No convento entre 1505 e 1510, pudera avaliar a decadência do ensino cristão. Experimentara, no mais fundo de sua alma sensível, a pobreza infecunda da doutrina das obras. Em Roma, em 1510, o que lhe aparecera em toda a sua nudez fora a terrível miséria moral da Igreja. Virtualmente, estava feita a Reforma. O claustro e Roma, já em 1511, haviam tornado Lutero luterano [...].

FEBVRE, Lucien. *Martinho Lutero, um destino.* São Paulo: Três Estrelas, 2012. p. 32-33.

Comentários e respostas

Atividades

Retome

1 a) Depois do processo de centralização das monarquias europeias, os monarcas passaram a questionar o recebimento de tributos feudais pela Igreja católica. Desse modo, à medida que os monarcas ampliavam seu poder, a Igreja católica e seu amplo domínio sobre a vida cultural, econômica e política da Europa eram cada vez mais criticados. Já para a burguesia, a relação com a Igreja católica tornava-se difícil porque esta instituição condenava o empréstimo por juros, o que comprometia toda a atividade bancária promovida e organizada pelos grupos burgueses.

b) Entre os principais fatores da crise da Igreja católica está a desmoralização de parte do clero pelas excessivas situações de abuso de poder e desrespeito ao celibato e pelos escândalos envolvendo comércio de bens eclesiásticos e indulgências.

2 a) No documento chamado *As 95 teses*, Lutero organizou, em forma de tópicos, suas ideias e críticas a respeito da venda de indulgências pelo clero. Esse documento foi recebido com bastante impacto pelo clero e pelos demais grupos da sociedade da época.

b) De modo geral, a doutrina de Lutero subordinava a Igreja ao Estado. Ou seja, retirava da Igreja sua antiga força. A submissão da Igreja ao Estado – às autoridades existentes – passou a ser também um dos pontos da Confissão de Augsburgo, documento que fundamentou a doutrina luterana.

3 Segundo a ideia de predestinação absoluta, todos os homens estavam sujeitos à vontade de Deus. Apenas alguns, porém, estariam, desde o nascimento, destinados à salvação eterna. O sinal da graça divina estaria em uma vida plena de virtudes. Além disso, Calvino considerava que a Bíblia era a base da religião e, por isso, a existência de um clero regular não se fazia necessária. Criticava o culto às imagens e admitia apenas os sacramentos da eucaristia e do batismo.

4 a) A reação da Igreja católica à disseminação das doutrinas protestantes em diversas localidades da Europa recebeu o nome de Contrarreforma. Destaque que as mudanças na Igreja católica são conhecidas também como Reforma católica.

b) Entre as principais medidas da Igreja católica estavam a fundação da Companhia de Jesus, em 1534, a realização do Concílio de Trento, em 1542 (para afirmar princípios católicos e adotar medidas moralizadoras), o fortalecimento do Tribunal do Santo Ofício da Inquisição e a criação do *Index* (lista de livros proibidos).

c) Incentive os alunos a relacionar os conteúdos vistos no capítulo anterior (sobre Renascimento) com as novas ideias que entram em cena no período agitado da Reforma protestante. Como vimos, a teoria heliocêntrica foi proposta por Nicolau Copérnico e defendida posteriormente por Giordano Bruno e Galileu Galilei, entre outros. A ideia de que o Sol está no centro do Universo, e não mais a Terra, era malvista pelo clero, pois parecia contrariar os princípios cristãos.

Pratique

5 a) A atividade pode ser trabalhada de forma interdisciplinar com Língua Portuguesa. Se possível, proponha ao professor responsável por essa disciplina uma parceria na realização dessa atividade, trabalhando com a obra *Memorial do convento*, de José Saramago. Os autos de fé eram cerimônias (em geral públicas) em que as sentenças do Tribunal do Santo Ofício eram lidas e executadas. Ao ler o texto da Inquisição, o aluno terá condições de confirmar essa natureza de espetáculo público da cerimônia: "[...] olhar esta cidade saindo de suas casas, despejando-se pelas ruas e praças, descendo dos altos, juntando-se no Rossio para ver justiçar a judeus e cristãos-novos, a hereges e feiticeiros, fora aqueles casos menos correntemente qualificáveis". Comente com os alunos que, durante certo período, dois tipos de autos de fé poderiam ser realizados: aqueles no in-

terior do Palácio da Inquisição ou em um Convento (para os indivíduos condenados à prisão ou ao desterro) e aqueles realizados em praça pública (tanto para os que seriam perdoados como para os que seriam mortos na fogueira). Para diversos estudiosos, os autos de fé tornaram-se, com o tempo, grandiosos espetáculos, acompanhados e assistidos por toda a população da cidade e pelas autoridades eclesiásticas e civis.

b) José Saramago diz que naquele auto de fé seriam "cento e quatro as pessoas que hoje saem, as mais delas vindas do Brasil, úbere terreno para diamantes e impiedades, sendo cinquenta e um os homens e cinquenta e três as mulheres". Como foi visto no capítulo, na América portuguesa não houve a instalação de um Tribunal do Santo Ofício da Inquisição. Aqui, a ação da Inquisição era realizada pelas visitações do Santo Ofício, ou seja, com as vindas de inquisidores de Portugal à colônia. Os homens e as mulheres processados eram levados para Lisboa, e lá eram submetidos a interrogatórios e condenados. Comente que os historiadores consideram como sendo três as visitações do Santo Ofício ao Brasil: a primeira ocorreu entre 1591 e 1595; a segunda ocorreu entre 1618 e 1621 e a terceira, entre 1763 e 1769. Para subsidiar seu trabalho, leia, se possível, o texto "O Santo Ofício vai à escola", publicado na *Revista de História da Biblioteca Nacional* e disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/o-santo-oficio-vai-a-escola>. Acesso em: 20 jan. 2016.

c) Para Saramago, a população de Lisboa tinha grande interesse em assistir aos autos de fé, pois encarava essa cerimônia como um espetáculo, quase como um evento social. É possível dizer que Saramago utiliza ironia em seu texto, tratando o grande interesse que o povo de Lisboa tinha nos autos de fé com um humor sutil e refinado. Isso pode ser visto em quase todo o texto, como nos seguintes trechos: "[...] está o Rossio cheio de povo, duas vezes em festa por ser domingo e haver auto de fé, nunca se chegará a saber de que mais gostam os moradores, se disto, se das touradas, mesmo quando só estas se usarem"; "[...] a procissão é uma serpente enorme que não cabe direita no Rossio e por isso se vai curvando e recurvando como se determinasse chegar a toda parte ou oferecer o espetáculo edificante a toda a cidade".

Analise uma fonte primária

6 a) Nas teses 21 e 22 é possível encontrar uma pista do pensamento de Lutero a respeito desse tema. Ao dizer que "Erram os pregadores de indulgências que afirmam que a pessoa é absolvida de toda pena e salva pelas indulgências do papa" e "Com efeito, ele não dispensa as almas no purgatório de uma única pena [...]", Lutero expõe a opinião de que o clero não tem como provar que a pena de uma pessoa seria dispensada ou diminuída com a compra de indulgências. As teses nos mostram o tom de questionamento e de crítica à autoridade do clero, algo que perpassou todo o movimento da Reforma protestante.

b) A tese 24 diz que "Por isso, a maior parte do povo está sendo necessariamente ludibriada por essa magnífica e indistinta promessa de absolvição da pena." Lutero cria uma construção de frase que pode ser considerada irônica ao usar os termos "magnífica" e, logo depois, "indistinta" (no sentido de "confusa, que não é evidente"). Ele usa essas duas palavras para classificar a absolvição das penas, prometida com a venda de indulgências. Comente que em outras de suas teses é possível dizer que Lutero utiliza um humor refinado para expressar suas ideias, como na tese 11 ("Essa erva daninha de transformar a pena canônica em pena do purgatório parece ter sido semeada enquanto os bispos certamente dormiam."), na 27 ("Pregam doutrina humana os que dizem que, tão logo tilintar a moeda lançada na caixa, a alma sairá voando [do purgatório para o céu].") e na 82 ("Por exemplo: por que o papa não evacua o purgatório por causa do santíssimo amor e da extrema necessidade das almas – o que seria a mais justa de todas as causas –, se redime um número infinito de almas por causa do funestíssimo dinheiro para a construção da basílica – que é uma causa tão insignificante?").

c) Na tese 24, vemos que, para Lutero, o povo estava sendo "ludibriado", ou seja, enganado, com a venda de indulgências. Já na tese 47, Lutero diz que "Deve-se ensinar aos cristãos que a compra de indulgências é livre e não constitui obrigação", ou seja, para ele, a compra das indulgências não deveria ser algo imposto e controlado pela Igreja, mas, sim, algo que poderia partir da decisão de cada indivíduo.

Articule passado e presente

7 a) De modo geral, por dedução e com base nos conhecimentos que possuem, os alunos podem considerar que os conflitos atuais parecem expressar confrontos entre adeptos de religiões diferentes (entre cristãos e muçulmanos, por exemplo, ou entre cristãos e adeptos de religiões de ancestralidades africanas). A diferença do cenário atual em relação aos conflitos ocorridos após a Reforma é que naquele período os confrontos se davam entre os próprios cristãos (entre católicos e protestantes). Apesar disso, é importante que os alunos percebam que as motivações para os conflitos religiosos, hoje, podem ser semelhantes às do passado: diferenças em termos de fé, de ideais, combinadas com um complexo conjunto de fatores políticos, econômicos, territoriais, raciais e étnicos.

b) Nesta atividade, deve ser considerada a diversidade religiosa no mundo – diversidade que deve ser respeitada, em todas as suas formas e sentidos. Ao mesmo tempo, a tirinha de Laerte nos mostra que a busca por um diálogo com "Deus" (seja qual for o deus, ou divindade, em qualquer religião) é uma preocupação bastante comum para grande parcela dos habitantes do planeta. Laerte nos mostra que, por mais que nos esforcemos na "busca" por Deus (colocando escadas, uma após a outra, e gritando por seu nome), a divindade pode estar mais próxima de nós do que esperávamos. Ou seja: é como se todos os seres humanos tivessem o direito de lidar com a religiosidade, ou com a busca por um sentido divino. Incentive a produção do texto, orientando os alunos que, por se tratar de um comentário que será publicado em um jornal (ou portal da internet), é importante garantir a clareza dos argumentos.

Capítulo 6

A formação das monarquias europeias

Por que estudar as monarquias europeias?

- Possibilita uma reflexão sobre as relações entre moral e política.
- Apresenta o processo de organização do Estado moderno.
- Propicia um debate sobre a legitimidade das lideranças políticas e sobre o papel dos governos.

Objetivos

- Os alunos deverão compreender o processo de consolidação dos Estados centralizados europeus.
- Os alunos serão capazes de identificar as semelhanças e as diferenças entre a formação dos Estados na França, Inglaterra, Espanha e Portugal.
- Os alunos deverão trabalhar especialmente com os conceitos de Estado, poder, moral, política e absolutismo.
- Os alunos desenvolverão habilidades relacionadas a identificar os significados históricos e geográficos das relações de poder entre as nações.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: a foto e o texto remetem à configuração do poder político inglês, marcado pela monarquia parlamentar. Pode-se aproveitar a ocasião para conversar com os alunos sobre o que sabem a respeito das formas de governo atuais, solicitando que indiquem países que possuem presidentes, primeiros-ministros e reis ou rainhas. Esse diagnóstico inicial pode ser útil para o estudo da formação das monarquias europeias e da centralização do poder. Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estará em foco: Europa, entre os séculos XIV e XVIII.
- Tema central: a centralização do poder e a formação das monarquias europeias, cujos regimes políticos se consolidaram em torno de princípios absolutistas, especialmente na França, na Inglaterra, em Portugal e na Espanha.
- Pensadores do Estado moderno: a teorização do poder absolutista pode ser discutida a partir do pensamento de Maquiavel, cuja expressão "os fins justificam os meios", pode ser o ponto de partida da reflexão, complementando a frase de Thomas Hobbes, "o homem é o lobo do homem". Sobre o poder absoluto legitimado pelo argumento do direito divino hereditário, no qual os monarcas e as monarquias eram dotados de um caráter sagrado desde o final da Idade Média, o texto do historiador March Bloch, extraído da obra *Os reis taumaturgos*, oferece um excelente quadro explicativo.
- Comparação entre as monarquias francesa e inglesa: destaque as principais diferenças entre elas, tendo em vista que representaram "modelos" distintos de regime político, marcando profundamente a história dos Estados europeus, visto que a centralização excessiva da monarquia francesa colaborou decisivamente para a eclosão da Revolução Francesa, em 1789.
- Cultura juvenil: o boxe *Leituras* permite refletir sobre as relações entre indivíduo, sociedade e Estado, com base no tema da autonomia e da liberdade individual. Na vida em sociedade, quais são os limites da nossa liberdade? Qual o papel das leis? Saberíamos viver coletivamente sem a presença do Estado? Como seria a nossa vida? Essas questões podem incentivar os alunos a refletir sobre o processo de construção da autonomia, a independência em relação à família e a necessidade de tomar decisões por conta própria. Por outro lado, a reflexão pode revelar também que a existência do Estado e das leis tem papel fundamental na organização da vida social.

Imagens do capítulo

Representações do poder real: o conjunto dessas imagens, como a representação de Luís XIV, o Rei Sol, e a reprodução da pintura que registra a entrada triunfal de Filipe II em Portugal em 1619, destaca aspectos importantes da iconografia construída para legitimar o poder real e construir uma imagem de grandeza e adoração da monarquia. Sabedoria, exuberância, grandiosidade, potência, inspiração e proteção divinas caracterizam essas imagens que funcionavam como reforço da política absolutista.

Abordagens interdisciplinares

- **Sociologia**: pesquisa sobre a articulação entre os costumes cortesãos e as estruturas de poder na Idade Moderna, tomando como partida os livros de Norbert Elias e Peter Burke, citados no boxe *Conheça mais*. A proposta permite comparações com a estrutura atual de poder no Ocidente.
- **Filosofia**: pesquisa sobre os pensadores do Antigo Regime, articulada aos conteúdos de Filosofia política.

Conheça mais

Sugestões de leitura

ANDERSON, P. *Linhagens do Estado absolutista*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. O livro faz uma análise da construção do Estado absolutista na Europa e identifica seus elementos globais e suas variantes particulares numa análise comparativa entre as monarquias europeias.

BURKE, P. *A fabricação do rei*: a construção da imagem pública de Luís XIV. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. Ao estudar a criação da imagem real de Luís XIV, o livro apresenta uma análise das representações artísticas presentes na fabricação de um símbolo, evidenciando assim as relações entre arte e poder.

HILL, C. *A Revolução Inglesa de 1640*. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1977. (Biblioteca de Ciências Humanas). A obra narra a Revolução Inglesa, compreendendo-a enquanto um grande movimento social, como o caso da Revolução Francesa de 1789.

LADURIE, E. L. R. *O Estado monárquico*: França, 1460-1610. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. A obra apresenta uma análise sobre a França no período entre 1460 e 1610, que compreende a progressiva centralização do Estado moderno e a delimitação das suas fronteiras nacionais.

Filmes

Cromwell. Direção de Ken Hughes. Inglaterra, 1970. (134 min).

Ligações perigosas. Direção de Stephen Frears. Estados Unidos, 1988. (120 min).

Os três mosqueteiros. Direção de Stephen Herek. Estados Unidos, 1993. (105 min).

Site

Luís XIV – O Rei Sol. Disponível em: <www.louis-xiv.de/>. Acesso em: 21 abr. 2016. Em inglês, este *site* traz uma galeria de retratos do rei Luís XIV, além de fotografias e plantas baixas de seus castelos e jardins. É possível também acessar um panorama de seu período de governo, com resumos de seus feitos políticos e de sua vida amorosa.

Comentários e respostas

Boxes e seções

Leituras

1. O trecho no qual fica evidente a defesa que o autor faz do contratualismo é: "Diz-se que um Estado foi instituído quando uma multidão de homens concordam e pactuam, cada um com cada um dos outros, que a qualquer homem ou assembleia de homens a quem seja atribuído pela maioria o direito de representar a pessoa de todos eles (ou seja, de ser seu representante), todos sem exceção, tanto os que votaram a favor dele como os que votaram contra ele, deverão autorizar todos os atos e decisões desse homem ou assembleia de homens, tal como se fossem seus próprios atos e decisões, a fim de viverem em paz uns com os outros e serem protegidos dos restantes homens. É desta instituição do Estado que derivam todos os direitos e faculdades daquele ou daqueles a quem o poder soberano e conferido mediante o consentimento do povo reunido".

2. Para Hobbes, a rebelião dos governados contra o governante não é legítima, pois, segundo o pensador, eles "são obrigados, cada homem perante cada homem, a reconhecer e a ser considerados autores de tudo quanto aquele que já é seu soberano fizer e considerar bom fazer".

3. Para Thomas Hobbes, a sociedade civil deveria ceder seus direitos a um governo forte e centralizado em um indivíduo, por meio de um contrato. Já para Jacques-Bénigne Bossuet, a origem da legitimidade do poder do soberano era divina, e não dos seres humanos. Ambos os pensadores, no entanto, concordavam com a importância do estabelecimento de um governo centralizado e concentrado nas mãos de um soberano.

Atividades

Retome

1. Podemos considerar que Maquiavel inaugurou um novo tipo de pensamento político: ele defendia que a esfera da religião (e da moral) deveria distanciar-se das práticas do Estado secular moderno. Desse modo, para esse pensador, a política deveria ser exercida de modo separado da religião e da moral. Para Maquiavel, a organização e a sobrevivência do Estado ultrapassavam qualquer valor religioso ou moral; por isso é que, para ele, a vontade do príncipe deveria estar acima de tudo. Se tiver a oportunidade de ampliar o tema com os alunos, você pode utilizar a série de reportagens que a *Revista de História da Biblioteca Nacional* publicou, em julho de 2013, sobre as obras de Maquiavel e sobre como seu pensamento foi, por muito tempo, interpretado erroneamente. Se possível, consulte: <www.revistadehistoria.com.br/secao/na-rhbn/entre-o-amor-e-o-odio>. Acesso em: 24 jan. 2016. Nesse conjunto de textos, há uma entrevista com o historiador inglês Quentin Skinner, em que ele fala sobre como, durante anos, formou-se uma aparente rejeição universal ao pensamento de Maquiavel: "Um motivo, acredito, pelo qual Maquiavel tem sido tão frequentemente condenado é o fato de que ele tem uma visão fortemente instrumental sobre o papel das virtudes na vida política. Para Maquiavel, o objetivo prioritário na política [...] é sempre assegurar que se esteja fazendo tudo para manter a segurança do tecido e das instituições do Estado. Maquiavel pensa que eventualmente, em nome deste objetivo, é sensato se comportar virtuosamente e, em particular, agir com justiça. Mas ele acredita que frequentemente, para manter o Estado, é necessário agir contrariamente à justiça e à boa-fé. Seu conselho nestas circunstâncias é que você nunca deve agir de acordo com o que ditam as virtudes, mas sempre de acordo com as necessidades da situação."
ELIAS, Rodrigo. Com a palavra, Quentin Skinner. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 1º jul. 2013. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/quentin-skinner>. Acesso em: 24 jan. 2016.

2. a) Para Hobbes, o "estado de natureza" era o estado original dos seres humanos, em que todos os indivíduos viveriam em guerra, uns contra os outros. Hobbes considerava que, no "estado de natureza", os seres humanos estariam dispostos a qualquer coisa para garantir seus interesses, inclusive destruir uns aos outros. Os interesses divergentes, desse modo, levariam a uma "guerra de todos contra todos".

   b) Hobbes considerava que, para cessar a "guerra de todos contra todos", era necessário o estabelecimento de um contrato, segundo o qual a sociedade civil cederia seus direitos a um governo forte e centralizado na figura do monarca. Desse modo, o contrato constituía a forma de superar o "estado de natureza". É importante incentivar os alunos a relacionar as ideias do pensador às características concretas da nova forma de governo que se desenvolvia, já que Hobbes defendia o estabelecimento de um governo forte, único e central, representado justamente pela figura do soberano absolutista.

3. a) Jacques Bossuet considerava que o poder real estava próximo do poder de Deus. Para ele, era de Deus que emanavam o poder e a autoridade do rei.

b) A teoria do direito divino, de modo geral, sustentava a ideia de que o direito de governar de um rei vinha da vontade divina, e não de seus súditos ou de uma autoridade temporal. O monarca seria, portanto, escolhido por Deus. Se desejar desenvolver mais esse tema com os alunos, você pode compartilhar com eles alguns escritos de Bossuet, pois essa é uma forma interessante de compreender as características do absolutismo francês. Além disso, os escritos de Bossuet servem para contextualizar a atuação posterior de Luís XIV. Se possível, compartilhe com os alunos o trecho a seguir: "Considerai o príncipe em seu gabinete. Dali partem as ordens, graças às quais procedem harmonicamente os magistrados e os capitães, os cidadãos e os soldados, as províncias e os exércitos por mar e por terra. Eis a imagem de Deus que, assentado em Seu trono no mais alto dos céus, governa a natureza inteira. Enfim, reuni tudo quanto dissemos de grande e augusto sobre a autoridade real. Vede um povo imenso reunido numa só pessoa, considerai esse poder sagrado, paternal e absoluto. Considerai a razão secreta, que governa todo o corpo do Estado, encerrada numa só cabeça: vereis a imagem de Deus nos reis e tereis a ideia da majestade real." BOSSUET, Jacques-Bénigne. *A política saída das sagradas escrituras*. Apud CHEVALLIER, Jean-Jacques. *As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias*. Rio de Janeiro: Agir, 2001. p. 98-99.

4. A Magna Carta, promulgada ainda no início do século XIII, limitou o poder real na Inglaterra: as ações do rei ficaram submetidas ao chamado Grande Conselho, órgão que, com o tempo, daria origem ao Parlamento.

5. Mesmo com toda sua autoridade, um rei não poderia desrespeitar as tradições e os costumes da sociedade em que se encontrava inserido. Ele também não poderia explorar ou dispor das propriedades e dos súditos arbitrariamente. É importante retomar com os alunos que, durante os governos absolutistas, as "leis de Deus" ainda eram acatadas pelos governantes e pela população. Se desejar ampliar essa questão com os alunos, compartilhe com eles o trecho a seguir, do historiador Jorge Grespan: "Por 'absolutismo', entretanto, não se deve entender um regime no qual o monarca governa sozinho, como se detivesse nas mãos a força política total e plena. Além de ouvir seus conselheiros, geralmente de origem nobre, os reis eram obrigados eventualmente a convocar Parlamentos ou assembleias gerais de representantes de várias camadas da sociedade [...]. Em que sentido, então, essas monarquias podem ser chamadas de 'absolutas'? O termo refere-se basicamente à centralização do poder realizada nesta época em diversas dimensões da vida pública." GRESPAN, Jorge. *Revolução Francesa e Iluminismo*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 22.

Pratique

6. a) De modo geral, os dois primeiros pontos selecionados da Declaração de Direitos afirmam que a autoridade do rei para suspender leis era ilegal (ou seja, não era válida). Do mesmo modo, atribuir ao rei a autoridade para dispensar as leis (no sentido de conceder, conferir) também era ilegal. O que vemos, aqui, é um documento que tem por objetivo controlar totalmente a atuação do rei, ou seja, do monarca inglês. Caso os alunos demonstrem interesse, esse documento pode ser explorado em sala de aula, já que sua leitura é ágil e a organização em pontos pode estimular a realização de uma leitura coletiva: você pode ler, com os alunos, ponto por ponto, fazendo pausas entre cada um deles para discutir seu conteúdo.

b) Tanto para a cobrança de impostos como para a manutenção de exército, a autorização do Parlamento era fundamental. Isso quer dizer que, sem a sua autorização, nenhuma dessas iniciativas poderia ir adiante na Inglaterra.

c) De modo geral, os pontos selecionados (assim como todos os outros pontos da Declaração de 1689) nos mostram que todas as ações do rei teriam que passar pela autorização do Parlamento. Além disso, a consulta ao Parlamento tinha de ser frequente.

d) Este pode ser um momento adequado para que os alunos trabalhem com um conceito familiar tanto para a História como para a Sociologia, a Filosofia ou a Geografia. De modo geral, é esperado que os alunos compreendam que, em uma monarquia constitucional, o monarca que exerce a função de chefe de Estado (hereditário ou eleito) não possui poder absoluto: seu poder é limitado e controlado por um parlamento. É importante notar que "A ciência jurídica usa também em suas tipologias o adjetivo 'constitucional' contrapondo-o a 'absoluto' e 'parlamentar', para distinguir três formas diversas de monarquia [...]. 'Constitucional' designa, em outros termos, uma forma de Estado baseada na separação dos poderes, onde o poder é quase de parceria [...] entre o rei e o Parlamento: uma forma de Estado que, historicamente, sucede, ou melhor, substitui a monarquia absoluta, onde o poder está totalmente concentrado nas mãos do rei, prossegue ou, antes, evolve na monarquia ou na república parlamentar, em que o poder está nas mãos do povo, que elege a assembleia ou assembleias representativas, as quais, por sua vez, escolherão o governo. [...] Deste modo, é monarquia constitucional a forma de Estado instaurada na Inglaterra depois da Gloriosa Revolução de 1688-1689 [...]." BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Ed. da UnB, 1998. v. 1. p. 247.

Analise uma fonte primária

7. a) Luís XIV foi representado com uma coroa de louros e com vestimentas romanas (sandália, uma espécie de armadura e um grande tecido em seus ombros, amarrado à maneira romana).

b) Incentive a comparação entre os dois retratos de Luís XIV: no retrato produzido por Hyacinthe Rigaud, Luís XIV foi representado com símbolos ligados ao poder real, em trajes típicos da corte francesa do século XVII. Já no retrato de Charles François Poerson, Luís XIV é associado ao deus romano Júpiter, e, por isso, foi representado usando vestimentas de estilo romano.

c) Neste retrato, Luís XIV aparece detendo o relâmpago com a mão direita. Se possível, comente que os homens ao fundo são ciclopes que, de acordo com a mitologia grega, eram os indivíduos que forjavam os raios a serem usados por Zeus (Júpiter). Sentado em um trono, descansa um

de seus pés no escudo de Perseu, em que a cabeça da Medusa está ilustrada. Ainda de acordo com a mitologia grega, a águia imperial, que aparece a seus pés, seria a guardiã dos raios de Júpiter. A coluna, que aparece ao fundo da imagem, é de estilo greco-romano.

d) O Renascimento. Para muitos historiadores, como Peter Burke, os retratos mitológicos de Luís XIV figuram na tradição renascentista de retratar indivíduos associados a deuses ou heróis da Antiguidade. A associação com um deus ligava a figura de Luís XIV ao poder, à força e à coragem, elementos característicos de um deus (em especial de Júpiter). Para um governo que tinha como uma de suas bases a teoria do direito divino, a associação da imagem do monarca com a de um deus garantiria a estabilidade política. Luís XIV, desse modo, utilizou intensamente sua imagem pública (como já foi visto na atividade anterior). Ao longo de seu governo, ao invés de se esconder e de preservar sua imagem, Luís XIV optou por se mostrar, por se tornar público. Essa era uma forma de dar sustentação ao poder da monarquia francesa e incentivar, em todos os cantos do reino francês, a fidelidade ao rei.

Articule passado e presente

8 a) É provável que os alunos apontem que se impressionaram com a existência de uma monarquia que se submete ao poder do Parlamento. Ou, ainda, podem dizer que notaram a força do poder legislativo entre os ingleses, já que o Parlamento consegue manter viva a monarquia em um dos reinos mais antigos e poderosos da História.

b) A imagem da cerimônia de abertura dos trabalhos do Parlamento Britânico, na atualidade, relaciona-se diretamente com a trajetória histórica e política da Inglaterra vista neste capítulo. No longo processo de centralismo monárquico ocorrido naquele país, o poder do monarca foi submetido ao poder do Parlamento.

c) Entre as prerrogativas reais, estão o poder de dissolver o Parlamento (embora isso, na realidade, nunca seja feito), a prerrogativa da misericórdia (concessão de indultos, por exemplo), a emissão de declarações de guerra e paz, o reconhecimento de estados estrangeiros (no caso de criação de um novo país) e a concessão de algumas honrarias (nem todas, pois algumas concessões são totalmente decididas pelo Parlamento). Alguns exemplos do raio de ação da rainha e de sua relação com o Parlamento: o Parlamento tem o poder de elaborar e aprovar leis. Uma nova lei, depois de aprovada, é "recomendada" pelo Parlamento à rainha, que (sempre) aceita essa recomendação. Comente que, atualmente, a rainha Elizabeth II acumula os títulos de chefe de Estado do Reino Unido, chefe da *Commonwealth* (Comunidade Britânica), chefe das Forças Armadas britânicas e chefe da Igreja da Inglaterra, agindo como figura simbólica nessas organizações. Além disso, é a rainha quem nomeia o primeiro-ministro, que passa a ser o chefe de governo, exercendo todos os poderes que, teoricamente, seriam da rainha. Por tradição, ela nomeia para esse cargo o líder do partido político que possui maioria no parlamento.

9 O gráfico nos informa que a maioria das pessoas entrevistadas apoia a existência da monarquia e do monarca (no caso, a rainha) como chefe de Estado. Aqui, seria importante valorizar as hipóteses dos alunos. Após tomar conhecimento da trajetória histórica e política da Inglaterra no desenrolar da Idade Moderna, compreendendo as particularidades de seu absolutismo, os alunos podem notar que, mesmo com as limitações do poder real, instituídas com a Magna Carta do século XIII e com a Declaração de Direitos de 1688, a monarquia continua sendo bem-vista pela maior parte da população inglesa da atualidade. E esse fato se relaciona com aspectos da História e das tradições. É como se a presença da monarquia fizesse parte da identidade cultural daquele povo, que vê na manutenção de instituições uma maneira de relembrar e refletir sobre sua própria História.

Capítulo 7

Expansão e diversidade econômica na América portuguesa

Por que estudar a economia na América portuguesa?

- Possibilita uma reflexão sobre as relações entre o desenvolvimento econômico e a expropriação de terras das populações indígenas e das comunidades tradicionais no Brasil.
- Apresenta o processo de ocupação do território brasileiro, possibilitando o entendimento das especificidades regionais e das tensões com a população indígena.
- Oferece uma reflexão sobre as tensões políticas e sociais que marcam a história do país e influenciam na construção da cidadania e do regime democrático.

Objetivos

- Os alunos deverão entender as transformações econômicas que definiram a ocupação da América portuguesa entre os séculos XVI e XVIII.
- Os alunos deverão compreender as especificidades e as dinâmicas da ocupação regional, centrada no esforço metropolitano de produzir e extrair riquezas no território colonial.
- Os alunos trabalharão especialmente com os conceitos de expansão territorial, desenvolvimento econômico, colonização e metrópole.
- Os alunos irão desenvolver habilidades relacionadas à análise crítica das interações da sociedade com o meio físico, levando em consideração aspectos econômicos e sociais.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: propõe uma reflexão sobre as condições de vida das populações indígenas atuais no Brasil. É importante que os alunos tenham conhecimento das ameaças à autonomia e ao direito à vida de inúmeras aldeias indígenas, mas também das diversas formas de articulação política dos povos indígenas que, frequentemente, organizam manifestações públicas, denunciam a ineficácia do governo e os interesses econômicos sobre seus territórios e defendem seus direitos. Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.

- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estará em foco: Brasil, entre o século XVI e XVIII.
- Tema central: a expansão territorial e o desenvolvimento econômico da América portuguesa, cujos resultados definiram aspectos importantes do atual território nacional e consolidaram determinadas atividades econômicas regionais.
- Boxe "O legado holandês", no primeiro tópico do capítulo: pode servir para destacar a herança cultural dos holandeses em uma região que se estendia desde o litoral do atual Maranhão até o território que hoje corresponde a Sergipe.
- Boxe *Leituras*: o texto "Um contexto histórico e geográfico diversificado" permite discutir as medidas tomadas pela Coroa portuguesa para a ocupação do território amazônico, na época uma região administrativa muito mais vasta do que a Amazônia propriamente dita. A principal base econômica para a ocupação da região foi a coleta de recursos florestais, como as drogas do sertão (cacau, baunilha, guaraná, ervas medicinais e aromáticas), administrada pelos jesuítas, que utilizavam o conhecimento e a mão de obra indígenas. Os esforços de expansão territorial da Coroa portuguesa também ocorreram na capitania de São Paulo, com a organização das bandeiras.
- Boxe *Leituras*: o texto "Sublevações indígenas no século XVII" destaca um tema pouco discutido no ensino de História: as revoltas e rebeliões dos povos indígenas contra a colonização portuguesa. Seria importante destacar o papel significativo de diversos povos indígenas que também resistem ao avanço de atividades econômicas que interferem no direito aos seus territórios na atualidade. O agronegócio, com a monocultura e a pecuária extensiva, o garimpo, a construção de hidrelétricas e a extração de madeiras são algumas das atividades que atingem diretamente os povos indígenas, especialmente os que habitam as regiões Norte e Centro-Oeste.
- Cultura juvenil: a partir do texto "As mulheres na época do bandeirismo", no boxe *Leituras*, pode-se organizar um debate com os alunos sobre o papel da mulher e as diferenças de gênero nos relacionamentos afetivos e nas relações familiares no mundo contemporâneo, em comparação com a época do bandeirismo. Algumas questões podem iniciar a conversa: Será que nas relações familiares atuais as mulheres ocupam papel semelhante ao das mulheres na época do bandeirismo? O que mudou nesse tempo? Será que a maioria dos rapazes aceitaria se relacionar ou se casar com moças independentes, que trabalham fora e possuem autonomia financeira? A reflexão pode colaborar para discutir as práticas e os valores que envolvem os relacionamentos familiares atuais e ainda contribuir para problematizar a permanência do machismo e as lutas por igualdade de gênero.

Imagens do capítulo

Batalha dos Guararapes, reproduzida no boxe *Para saber mais*: pode-se solicitar aos alunos que observem com atenção a pintura de Victor Meirelles, identificando os personagens centrais. Trata-se de uma representação produzida no final do século XIX, em 1879, portanto, mais de duzentos anos depois da ocorrência do evento histórico. É importante destacar que o autor colaborava para a construção dos emblemas da nacionalidade, sob financiamento do Estado monárquico, e que o quadro traz essas marcas, na medida em que apresenta a unidade da luta de indígenas, negros e brancos "brasileiros" em oposição ao invasor estrangeiro. Você pode também informar aos alunos que o quadro original tem cerca de 9 metros de comprimento por 5 metros de altura; com isso, o pintor objetiva que a obra deveria ser vista e admirada como expressão da grandiosidade da história "pátria".

Abordagens interdisciplinares

- **Geografia**: desenvolver pesquisa sobre a expansão territorial a partir das atividades econômicas no Brasil, realizando um trabalho comparativo sobre a expansão do território português na América e o debate atual sobre fronteira agrícola e economia sustentável.

Conheça mais

Sugestões de leitura

ANTONIL, A. J. *Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1982. A obra apresenta um panorama da conjuntura econômica brasileira no século XVIII, descrevendo caminhos, técnicas e funcionamento do engenho, dos centros de mineração e do comércio de gêneros, descrições que evidenciam as relações sociais inseridas nessas atividades econômicas.

BOXER, C. R. *Os holandeses no Brasil (1624-1654)*. São Paulo: Nacional, 1961. O livro faz um estudo minucioso do domínio holandês no Brasil, percorrendo os primeiros movimentos em 1621, as lutas pela posse da terra, a administração de Nassau em Pernambuco e as negociações diplomáticas no contexto posterior à vitória luso-brasileira.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. 27. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Este livro clássico faz uma interpretação do processo de formação da sociedade brasileira, em que a história colonial é estudada para identificar as origens da identidade e dos problemas nacionais.

PRADO JÚNIOR, C. *Formação do Brasil contemporâneo*. 21. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. Um clássico da historiografia, o livro analisa o processo de constituição da sociedade brasileira e tem como eixo central as relações entre nação e colônia no desenrolar deste processo.

Filmes

Hans Staden. Direção de Luiz Alberto Pereira. Brasil/Portugal, 1999. (84 min).

O caçador de esmeraldas. Direção de Osvaldo de Oliveira. Brasil, 1979. (115 min).

Site

Arte barroca em Minas Gerais – Museu Aleijadinho. Disponível em: <www.museualeijadinho.com.br/>. Acesso em: 9 abr. 2016. No portal é possível ter informações sobre a história colonial na região de mineração e visitar obras de arte e edifícios barrocos, especialmente da cidade de Ouro Preto.

Textos de apoio

O interesse dos holandeses no Brasil

Entre todos os portos e regiões das Índias Ocidentais nenhum só existe que se possa comparar ao Brasil, quer na produção de açúcar, quer nas facilidades que oferece para o seu transporte. Todo o litoral brasileiro está literalmente tarjado de pequenos cursos d'água que vêm lançar ao mar após terem banhado extensos vales. Por isso, os engenhos de cana erigidos nas regiões ribeirinhas desfrutam grande economia tanto no transporte como na mão de obra. Além de moverem esses rios os engenhos instalados em suas margens, servem eles para o transporte do açúcar e constituem via fácil para o abastecimento das fábricas. Condições assim tão vantajosas não se encontram em nenhum outro país das Índias Ocidentais, e, por isso, neles não se poderia cuidar com lucro da cultura da cana. Também a exportação do açúcar do Brasil para a Europa e para a África faz-se com mais facilidade que de qualquer outro ponto das Índias Ocidentais, graças à posição geográfica do Brasil (situado na parte mais ocidental da América). E tais vantagens, no que respeita ao transporte de mercadoria tão necessária e útil a todas as nações do mundo, como é o açúcar, não as pode ultrapassar nem a natureza nem o engenho humano.

NIEUHOF, Johan. *Memorável viagem marítima e terrestre ao Brasil*. Apud MELLO, Evaldo Cabral de (Org.). *O Brasil holandês (1630-1654)*. São Paulo: Penguin Classics/ Companhia das Letras, 2010. p. 33.

Comentários e respostas

Boxes e seções

Leituras

1 De acordo com o texto, nos séculos XVII e XVIII a Coroa portuguesa pensava a região que hoje definimos como "amazônica" a partir de uma perspectiva político-administrativa que abrangia um território mais vasto que a Amazônia propriamente dita. Era o Estado do Maranhão e Pará, que em meados do século XVIII se transforma em Estado do Grão-Pará e Maranhão. Essa unidade administrativa do império português compreendia, em finais do século XVII, regiões tão diferentes como o rio Negro, em plena floresta, e a capitania do Piauí, semiárida em parte do seu território, onde o gado havia se tornado a principal atividade econômica.

2 O autor do texto chama a atenção para que o anacronismo seja evitado neste caso. Segundo ele, "ao fazer uma 'história amazônica' no período colonial, não estaríamos projetando no passado uma lógica espacial que é fundamentalmente contemporânea? Esta lógica se tornou hegemônica no século XX, quando o território brasileiro foi dividido em regiões, entre elas a região Norte, e quando se criou a Amazônia legal. O termo Amazônia não existe na documentação do século XVII nem do século XVIII. Isso é um indicativo de uma concepção espacial, ao menos para os portugueses, que pensava a região a partir de pressupostos diferentes dos nossos".

Atividades

Retome

1 Em 1555, os franceses fundaram uma colônia no Rio de Janeiro, chamada de França Antártica. Foram expulsos, em 1567, por forças lideradas pelo governador-geral Mem de Sá. Algum tempo depois, procuraram se estabelecer no Maranhão, fundando uma nova colônia (chamada de França Equinocial), mas também foram expulsos.

2 a) É esperado que os alunos retomem conteúdos vistos em capítulos anteriores e citem a existência de engenhos de cana-de-açúcar no Nordeste brasileiro. Desse modo, é possível dizer que os holandeses pretendiam atacar e ocupar a área produtora de açúcar no Brasil. Comente com os alunos que o historiador Evaldo Cabral de Mello, por exemplo, em sua obra *O Brasil holandês*, enumera, de forma clara, as principais razões para a escolha do Brasil e do Nordeste pelos holandeses: "Na escolha do Brasil como alvo do ataque empresado pela [Companhia das Índias Ocidentais] pesou uma variedade de motivos. A América portuguesa constituiria o elo frágil do sistema imperial castelhano [...]. Contava-se também com a obtenção de lucros fabulosos a serem proporcionados pelo açúcar e pelo pau-brasil [...]. Outro argumento favorável ao ataque contra o Brasil dizia respeito ao fato de que [...] os núcleos de ocupação portuguesa situavam-se ao longo do litoral, ao alcance do poder naval batavo. Por fim, o Brasil poderia proporcionar excelente base de operação contra a navegação espanhola no Caribe, contra a navegação portuguesa no Oriente, sem falar na proximidade das minas de prata do Peru [...]." MELLO, Evaldo Cabral de (Org.). *O Brasil holandês (1630-1654)*. São Paulo: Penguin Classics/Companhia das Letras, 2010. *E-book*.

b) O conde Mauricio de Nassau foi nomeado para administrar o domínio holandês nas terras do atual Brasil. Entre suas ações, Nassau promoveu reformas urbanas no Recife, trouxe artistas, botânicos, médicos e cientistas da Europa e concedeu liberdade de religião.

c) Após a saída de Nassau do cargo de administrador e de seu retorno à Europa, os confrontos entre os senhores de engenho do Nordeste e a Companhia das Índias Ocidentais aumentaram. A Insurreição Pernambucana corresponde, assim, ao movimento organizado entre 1645 e 1654 para promover a expulsão definitiva dos holandeses das terras que hoje compreendem o Brasil.

d) De modo geral, é possível considerar que, após a década de 1660, o Nordeste perdeu sua supremacia econômica na colônia. Isso aconteceu principalmente porque os ho-

landeses, após terem sido expulsos do Nordeste brasileiro, montaram uma grande produção açucareira em suas colônias nas Antilhas. O açúcar antilhano, desse modo, passou a concorrer com o açúcar produzido no Brasil.

3 Espera-se que os alunos destaquem a diversificação das atividades produtivas na colônia portuguesa na América. A existência dessa dinâmica contraria a concepção de que toda a riqueza colonial era extraída do território da América portuguesa e aplicada na metrópole. Havia, por exemplo, comerciantes na América portuguesa que negociavam diretamente com os traficantes de escravos. Havia, ainda, comércio interno de alimentos e grupos que realizavam empréstimos. O cultivo de mandioca, milho, arroz, feijão, tabaco e algodão atestam a existência de outras atividades na colônia, para além do açúcar. A produção de aguardente e rapadura também era importante, especialmente para o tráfico de escravos. O cultivo de algodão também se destacava, sendo utilizado na confecção de tecidos para as roupas de escravizados.

4 a) A criação de gado começou a se desenvolver perto dos engenhos, como atividade complementar da empresa açucareira. Depois, a criação extensiva deixaria a área do litoral e se transformaria em um importante fator de ocupação do interior das capitanias do Nordeste, uma vez que o gado solto nas terras requeria sempre novas pastagens. Desse modo, é possível perceber como a pecuária favoreceu o avanço e a ocupação do Sertão. Ao observar o mapa, os alunos podem notar diversos aspectos do movimento de ocupação: a área dos engenhos tomava o litoral nordeste da colônia; as áreas de criação de gado, por sua vez, se situavam bem mais para o interior do território (muitas delas, inclusive, seguiam os cursos dos rios); o sentido da ocupação, portanto, se dava do litoral em direção ao interior.

b) As fortalezas eram construídas com o objetivo principal de promover a defesa do território contra a invasão estrangeira. De acordo com as informações do mapa, vemos que as cidades de Belém, São Luís, Fortaleza, Natal e João Pessoa se originaram dessas fortalezas.

5 a) Procurar riquezas no interior da colônia (metais preciosos, por exemplo), capturar indígenas para serem vendidos como escravos e, por vezes, atuar como forças contratadas para atacar e destruir quilombos.

b) De acordo com o mapa, as bandeiras partiam da vila de São Paulo (e da capitania de São Vicente como um todo).

c) Diversas bandeiras atacavam missões jesuíticas porque nesses locais havia indígenas habituados ao trabalho agrícola segundo o modelo europeu, que por isso eram mais valorizados.

d) O aluno pode notar, ao observar o mapa, que as rotas de três bandeiras representadas (lideradas por Manoel Preto, Raposo Tavares, André Fernandes e Fernão Dias Paes) eram direcionadas ao interior do território e, mais ainda, ao interior do então domínio espanhol na América (considerando-se o meridiano do Tratado de Tordesilhas). Desse modo, a ação das bandeiras colaborou em grande medida para o conhecimento e a exploração do interior do território da América portuguesa.

Pratique

6 a) Observação de imagem e leitura de texto.

b) Em seu texto, Paulo César destaca que a obra que retrata o bandeirante Domingos Jorge Velho é uma reelaboração da pose clássica de Luís XIV. Ou seja, para esse pesquisador, o retrato do bandeirante constitui uma releitura do retrato de Luís XIV feito por Hyacinthe Rigaud no século XVIII.

c) Incentive a comparação, comentando com os alunos que a análise de imagens é parte importante do estudo da História. Nas duas obras, o retratado principal está em uma pose solene, em pé, com o olhar direcionado para o observador. A mão direita de Luís XIV está apoiada em um cetro real; já a mão esquerda de Domingos Jorge Velho está apoiada em sua arma.

d) Sim. Além das semelhanças já apontadas na resposta anterior, é possível dizer que Benedito Calixto retratou o bandeirante com pose e elementos "cenográficos" semelhantes aos que aparecem no retrato de Luís XIV. O grande manto de Luís XIV e a espécie de capa de Domingos Jorge Velho estão em posição semelhante, caindo pelo ombro. Comente que, para Paulo César, "Nos retratos de corte, Luís XIV e João VI portavam o manto de arminho, as meias de seda que revestiam as pernas e as perucas de cerimônia, além de empunharem os cetros reais na mão direita. O braço esquerdo permanecia apoiado na cintura, aludindo à outra tradição já mencionada, holandesa e flamenga, de evidenciar a alta condição do retratado. Benedito Calixto inverteu a posição dos braços, a fim de deixar a mão direita livre para acionar o gatilho." MARINS, Paulo César Garcez. Nas matas com pose de reis: a representação de bandeirantes e a tradição da retratística monárquica europeia. *Revista do IEB*, n. 44. p. 77-104. Fev. 2007. Disponível em: <www.revistas.usp.br/rieb/article/view/34563>. Acesso em: 30 jan. 2016.

e) Os alunos possivelmente vão perceber que Calixto pretendia representar o bandeirante como um "soberano", ou seja, valorizando sua coragem, sua superioridade, seu heroísmo e sua valentia. Essa é a característica principal de muitas representações de bandeirantes feitas por artistas brasileiros entre o final do século XIX e o começo do século XX. Como vimos na seção *Para saber mais* deste capítulo, a partir da metade do século XIX, historiadores passaram a relacionar os paulistas à história dos bandeirantes, elevando-os a heróis, a homens cultos, ricos e corajosos. De acordo com o estudioso Emerson Oliveira, a obra de Calixto "[não faz] alusão à simbiose entre brancos e indígenas que marcou os primeiros dois séculos paulistas. Da mesma forma, não possui a menor intenção de indiciar a precária economia agropecuária paulista do século XVII. Nas roupas 'limpas' dos 'edificados' personagens, encontramos alusões apenas ao 'bom mateiro' e 'combatente valoroso na mata'. Nesse tocante, a presença dos brancos Velho e Abreu reforça a perspectiva racialista. Lembremos que Kátia Abud verifica a transformação do paulista em bandeirante, na qual o morador de São Paulo passa a salientar qualidades, na intenção de provocar e justificar o progresso regional. Qualidades como bravura, integridade, arrojo e superioridade racial. [...] Mais que uma ilustração, a obra de Calixto participa efetivamente

da constituição do mito bandeirante." OLIVEIRA, Emerson Dionisio G. de. Instituições, arte e o mito bandeirante: uma contribuição de Benedito Calixto. *Saeculum Revista de História*, João Pessoa, n. 19, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/viewFile/11411/6525>. Acesso em: 31 jan. 2016.

Analise uma fonte primária

7 a) A mulher indígena tupi foi retratada em pé, carregando um bebê no braço direito. Seu braço esquerdo segura uma cesta apoiada no alto da cabeça. A mulher veste uma espécie de saia (um pano branco) e olha para a frente, para o observador.

b) Como vimos, os indígenas chamados de "tupi" tiveram maior contato com o colonizador. É possível que o artista, na intenção de retratar a "bondade" e a quase "civilidade" dos tupis, tenha representado a mulher tupi utilizando elementos e objetos que podem representar tanto a engenhosidade dos tupis como o seu contato (e seu "aprendizado") com o colonizador: as vestes brancas, para cobrir a nudez; a cabaça; o cesto (com objetos artesanais e com um vegetal dentro dele); o cabelo trançado, etc.

c) O cenário da pintura, especialmente à esquerda, apresenta outros aspectos de "civilidade": a casa de uma fazenda, com plantações e com pessoas trabalhando. Esse cenário, tão próximo da mulher tupi, indica que ela, também, se aproxima e convive com os valores dos "homens brancos".

d) A obra representa, em grande medida, a intenção do colonizador europeu de dividir os indígenas brasileiros entre "tupis" e "tapuias", ou seja, entre os povos "amigáveis" e os "estranhos". Para os colonizadores, os "tapuias" deveriam ser combatidos para dar prosseguimento ao projeto de expansão colonial. Se desejar ampliar a discussão com os alunos, você pode comparar a representação da mulher tupi com o retrato da mulher tapuia, produzida pelo mesmo artista. Para acessar essas obras de Eckhout, consulte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10299/albert-eckhout>. Acesso em: 2 fev. 2016.

Articule passado e presente

8 a) Os jovens indígenas tratados na notícia pertencem à etnia Guarani Kaiowá. Compondo letras de *rap* em português e em guarani, eles denunciam os problemas de suas terras, que se encontram ameaçadas pelo desmatamento ilegal.

b) O artista Cranio, que tem o "índio azul" como característica de sua obra, traz a figura do indígena para o ambiente da cidade. Inserir o indígena no ambiente urbano significa ampliar, aos não indígenas, a possibilidade de reflexão sobre esses povos. Seus personagens muitas vezes são representados em situação de crítica, mostrando o indígena como sujeito social integrado ao cotidiano e à política do país.

c) Incentive a reflexão e a produção de um pequeno texto. Esta atividade pode ser realizada de modo interdisciplinar com Arte e com Língua Portuguesa. Se possível, analise algumas das letras de *rap* feitas pelo grupo indígena Bro Mc's e procure obras de arte que representem o universo indígena, feitas por indígenas ou não indígenas (como é o caso do artista Cranio, um não indígena que se mostra sensibilizado com o tema). Os jovens alunos do Ensino Médio se interessam bastante pelo universo da música e das artes plásticas. Manifestações como o *rap* e o grafite (dois dos pilares do *hip-hop*) fazem parte do cotidiano de muitos desses jovens alunos e a utilização delas como meio de representatividade dos indígenas da atualidade mostra o bom uso de elementos culturais nas lutas desses povos.

Capítulo 8

A colonização espanhola e inglesa da América

Por que estudar a colonização espanhola e inglesa da América?

- Proporciona uma reflexão sobre o extermínio de milhões de indígenas e suas lutas atuais para resistir à dominação do "homem branco".
- Oferece possibilidades de comparação entre a colonização do território brasileiro e os demais territórios da América.
- Caracteriza o processo de conquista europeia sobre o continente, identificando traços culturais que ainda definem as estruturas sociais e os sistemas simbólicos dos países americanos.

Objetivos

- Os alunos deverão identificar as características principais do processo de conquista e colonização da América espanhola e da América inglesa.
- Os alunos deverão compreender que a colonização europeia representou a conquista e a destruição de inúmeros povos indígenas que habitavam o continente americano.
- Os alunos trabalharão especialmente com os conceitos de colonização, conquista, sociedade colonial.
- Os alunos deverão desenvolver habilidades relacionadas a identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço e relacionadas a avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos e ambientais ao longo da história.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: reflete sobre a presença atual dos povos indígenas no continente americano, a partir do exemplo da nação Navajo nos Estados Unidos. Estima-se que existam atualmente no mundo 5 mil povos indígenas, somando cerca de 350 milhões de pessoas. Nos Estados Unidos, existem cerca de 3 milhões de indígenas, de dezenas de povos, como os navajo, os *sioux*, os *cherokee*. Após o estudo do capítulo, o tema da abertura deve ser retomado e revisto à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estarão em foco: o continente americano, entre os séculos XVI e XVIII.

- Tema central: os processos de colonização e conquista de áreas do continente americano pela Espanha e pela Inglaterra, caracterizados nos seus aspectos políticos e econômicos, bem como no impacto que produziram sobre as nações e povos indígenas que habitavam a América. O capítulo trata das múltiplas formas de dominação, de resistência e de colonização das Américas espanhola e inglesa. O ideal da expansão da fé católica por meio da conversão dos indígenas foi o principal argumento para a exploração da América espanhola.
- Boxe *Leituras* ("A construção do conceito de América Latina"): destaque que a noção de América Latina tem, como o texto aponta, aspectos contraditórios e complexos: por um lado, representa um sentido anti-imperialista, em oposição à América anglo-saxônica, rica e desenvolvida; por outro lado, representa uma vinculação com a Europa (latina) e, portanto, uma exclusão dos povos indígenas e africanos que também habitam o continente americano.
- Boxe *Vivendo naquele tempo*: pode-se comparar a leitura desse texto com os conhecimentos dos alunos sobre a vida dos colonos na América portuguesa, identificando aspectos comuns e diferenças nas práticas culturais (organização da família e da vida material) e nos sistemas simbólicos, especialmente a religiosidade.
- Mapa "O regime de *plantation* e comércio triangular das colônias norte-americanas": incentive os alunos a observar atentamente o mapa, identificando a circulação de mercadorias e escravos entre os três continentes. A caracterização de um comércio intercontinental tem conduzido diversas pesquisas a aprofundar a dimensão "atlântica" da colonização e não tratar apenas das relações entre a colônia americana e a metrópole europeia.

Imagens do capítulo

Trabalhando nas minas de ouro de Potosí: o autor da imagem reproduzida, Theodore de Bry (1528-1598), foi um editor e ourives nascido na Bélgica e se tornou um artista especializado em gravuras em cobre; ele publicou, a partir de 1590, uma coleção de livros intitulada "Grandes viagens", com relatos de viajantes e mais de 500 gravuras e mapas sobre o continente americano. Suas publicações foram responsáveis pela difusão, na Europa, de imagens da prática de canibalismo por indígenas, caracterizando-os como povos bárbaros e cruéis. Há inúmeras imagens de Bry disponíveis na internet, caso considere oportuno aprofundar o tema das representações europeias sobre os indígenas americanos. O artigo "Os espanhóis canibais: análise das gravuras do sétimo volume das *Grands Voyages* de Theodore de Bry" faz uma interpretação abrangente e contextualizada do trabalho desse artista. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/tem/v17n31/11.pdf>. Acesso em: 2 abril 2016.

Abordagens interdisciplinares

- **Arte**: com base na reprodução da pintura de Howard Davie representando o desembarque de Walter Raleigh, na Virgínia, em 1584, discutir a construção dos mitos nacionais a partir da produção iconográfica.
- **Geografia**: selecionar artigos de jornais ou textos de livros que destaquem a questão dos indígenas do continente americano na atualidade.

Conheça mais

Sugestões de leitura

BETHELL, L. (Org.). *História da América Latina*: a América Latina colonial. v. 1-2. São Paulo: Edusp; Brasília: Funag, 1998-9. Os dois primeiros volumes da série *História da América Latina* reúnem diversos trabalhos que fazem um panorama do período colonial.

KARNAL, L. et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2008. A obra reúne textos de diferentes especialistas e, com um olhar brasileiro, apresenta um quadro geral da história dos Estados Unidos.

PEREGALLI, E. *A América que os europeus encontraram*. São Paulo: Atual, 1994. O livro narra a história do continente americano a partir da perspectiva dos vencidos, percorrendo múltiplos temas, como a Confederação Asteca, o Império Inca, as cidades-Estado maias e o choque cultural desencadeado com a conquista europeia.

WASSERMAN, C. (Coord.). *História da América Latina*: cinco séculos (temas e problemas). Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1996. O livro reúne vários textos que compreendem o período entre o descobrimento do Novo Mundo e o processo de formação dos estados nacionais latino-americanos.

Filmes

Aguirre, a cólera dos deuses. Direção de Werner Herzog. Alemanha, 1972. (90 min).

Incas: segredos dos ancestrais. Produção e execução de Joel Westbrook/Time-Life VideoandTelevision. Estados Unidos, 1995. (50 min). (Civilizações Perdidas).

Maias: o sangue dos reis. Produção e execução de Joel Westbrook/ Time-Life VideoandTelevision. Estados Unidos, 1995. (50 min). (Civilizações Perdidas).

Sites

Las Huacas del Sol y de la Luna. Disponível em: <www.huacas.com>. Acesso em: 21 abr. 2016. Em inglês, o *site* traz informações sobre a cultura moche (ou mochica), que se desenvolveu no norte do Peru no primeiro milênio d.C.

Museu Chileno de Arte Pré-colombiana. Disponível em: <http://precolombino.cl/es/index.php>. Acesso em: 21 abr. 2016. Em espanhol, o *site* contém dados, notícias e imagens sobre as civilizações pré-colombianas que viveram no atual território do Chile.

História do Mayflower (em inglês). Disponível em: <www.mayflowerhistory.com/>. Acesso em: 21 abr. 2016. O Mayflower foi o navio que, em 1620, transportou os peregrinos do Porto de Southampton, na Inglaterra, para o Cabo Cod, no atual estado de Massachusetts, iniciando o processo de povoamento inglês na América.

Comentários e respostas

Atividades

Retome

1. Segundo as normas do pacto colonial, as colônias deveriam se dedicar à produção de gêneros agrícolas (como no caso do Brasil, com a cana-de-açúcar) e à extração de

recursos naturais (como no caso das colônias espanholas na América, com a intensa exploração de ouro e prata). Além disso, a metrópole exerceria monopólio sobre todas as atividades de importação ou exportação da colônia. Desse modo, mesmo com a existência de certo dinamismo comercial interno nas colônias (um exemplo é o tema tratado no capítulo anterior, para o caso da América portuguesa), a relação de subordinação dentro do chamado pacto colonial, em que as colônias estavam subordinadas à metrópole, sempre existiu. Comente com os alunos que um pacto pressupõe um acordo entre as partes. No caso da colonização, havia uma parte que impunha, sem que houvesse antes anuência, aceitação, acordo da outra parte, esta submetida.

2 Entre os fatores estavam os seguintes: o uso de armas de fogo e de cavalos, que não eram conhecidos dos povos americanos; a disseminação de doenças entre os povos americanos, trazidas pelos europeus (os povos americanos não tinham resistência a doenças como sarampo, gripe ou varíola, pois não havia ocorrência delas na América); e a habilidade política, marcada pelas alianças e acordos feitos entre espanhóis e povos americanos (muitos povos americanos já possuíam uma relação conflituosa interna e os espanhóis jogavam uns contra os outros, dividindo-os).

3 a) Os espanhóis adotaram a *mita* e a *encomienda*. A *mita* era uma forma de trabalho anteriormente utilizada pelos incas. Ao ser incorporada pelos espanhóis, a *mita* fazia com que indígenas fossem deslocados de sua comunidade e obrigados a trabalhar na extração de minérios, recebendo um pagamento muito baixo por essa atividade. Por sua vez, com a *encomienda*, o soberano da Espanha distribuía aos colonos espanhóis o direito de explorar o trabalho indígena. Em troca, o indígena deveria receber uma educação cristã.

b) As péssimas condições de trabalho nas minas, os maus tratos e a remuneração insignificante levaram à destruição de modos de vida indígena, com a imposição de novas formas e novos padrões para o trabalho.

4 A Casa de Contratação tinha a função de realizar a atividade comercial e a arrecadação de impostos na colônia. Entre suas medidas, estava a instituição de um regime de "porto único", em que somente um porto espanhol ficaria responsável por fazer o comércio com a América. Ao mesmo tempo, somente três portos na América teriam autorização para a realização do comércio externo com a metrópole, o que garantia controle sobre as atividades da colônia. Comente com os alunos que o sistema de "porto único" pode ser considerado um exemplo concreto da relação de subordinação imposta às colônias americanas pelo chamado pacto colonial.

5 De acordo com as informações do mapa, a América espanhola estava organizada em vice-reinados e capitanias. Vale lembrar que nos vice-reinados havia as intendências e, nos núcleos urbanos, estavam implantados os conselhos municipais, chamados de *cabildos*.

6 A imposição da fé cristã aos povos indígenas americanos foi um dos argumentos utilizados como justificativa para a conquista espanhola da América. Desse modo, a completa destruição de símbolos da religiosidade de astecas e incas expressava, na prática, a destruição dos modos de vida nativos. Na concepção dos espanhóis, essa atitude seria o fator que tornaria a conquista bem-sucedida. A destruição de símbolos nativos americanos e a substituição forçada dos modos de vida indígena pelo modo de vida europeu (como vimos no caso das formas de trabalho), complementadas pela violência e pelo extermínio de milhões de indivíduos americanos, fizeram com que o domínio espanhol na América fosse completo.

Pratique

7 a) Para Todorov, Cortez estava interessado em informações. O importante, para esse conquistador, seria "compreender", e não tomar. "Compreender", no contexto da tese de Todorov, significa conhecer a fundo os povos americanos (no caso, os povos nativos do atual México) para, com base nesse conhecimento, se tornar apto a destruir. As ideias de Todorov, nesse ponto, levam em consideração o conhecimento cultural a respeito do "outro", o estabelecimento de diferenças do "eu" em relação ao "outro" e o uso da linguagem nesse processo. Nos trechos de Todorov, vemos que, para começar a "compreender" os povos americanos, Cortez procurou um intérprete.

b) O trecho 2 nos dá elementos para refletir sobre essa questão: com as informações em suas mãos, Cortez facilmente percebeu as divergências internas existentes entre os povos nativos do atual México. Utilizando esse tipo de conhecimento (e não só a força das armas) foi possível alcançar, nas palavras de Todorov, a "vitória final', ou seja, a conquista da América e a dominação dos povos indígenas. Se quiser ampliar o conhecimento dos alunos a respeito da interessante tese de Todorov, comente com eles que, em entrevista recente, concedida à *Revista de História da Biblioteca Nacional*, esse estudioso diz: "[...] confesso, fui arrebatado pela história e me senti muito motivado a falar sobre o encontro de culturas, no caso o encontro das culturas europeia e indígena nos séculos XV-XVI no Golfo do México. Eu aprendi espanhol, li muitos relatos dos conquistadores, de monges franciscanos e dominicanos que contavam a respeito do que haviam testemunhado. Também tive acesso aos preciosos relatos dos indígenas, redigidos tanto na língua deles quanto em espanhol. Diante disso, escrevi esse livro [*A conquista da América*, 1982] sobre a relação entre populações que até então se ignoravam. Percebi uma série de coisas que mostram ter sido esse contato muito mais complexo do que imaginava." (Entrevista concedida em janeiro de 2012. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/entrevista/tzvetan-todorov>. Acesso em: 7 fev. 2016).

8 Incentive a pesquisa. Essa atividade valoriza, por um lado, a história das mulheres e o conhecimento a respeito de figuras femininas ao longo dos episódios da conquista, e, por outro, permite que os alunos percebam, na prática, que um mesmo fato pode dar origem a diferentes inter-

pretações, formuladas por diferentes estudiosos. Para muitos, Malinche é uma espécie de traidora, já que passou a trabalhar ao lado de Cortez. Para outros, Malinche é a fundadora do México moderno; ela fazia parte de um povo oprimido pelos astecas e, com sua engenhosidade e seu discurso, procurou criar uma trajetória própria para si mesma. Para subsidiar seu trabalho em sala de aula, apresentamos um trecho em que Todorov trata das interpretações acerca de Malinche: "Os mexicanos pós-independência geralmente desprezaram e acusaram Malinche, que se tornou a encarnação da traição dos valores autóctones, da submissão servil à cultura e ao poder europeus. É verdade que a conquista do México teria sido impossível sem ela (ou outra pessoa que desempenhasse o mesmo papel), e que ela é, portanto, responsável pelo que aconteceu. Quanto a mim, vejo-a sob outra luz: ela é, para começar, o primeiro exemplo, e por isso mesmo o símbolo, da mestiçagem das culturas; anuncia assim o Estado mexicano moderno e, mais ainda, o estado atual de todos nós, que, apesar de nem sempre sermos bilíngues, somos inevitavelmente bi ou triculturais. Malinche glorifica a mistura em detrimento da pureza (asteca ou espanhola) e o papel de intermediário. Ela não se submete simplesmente ao outro [...], adota a ideologia do outro e a utiliza para compreender melhor sua própria cultura, o que é comprovado pela eficácia de seu comportamento (embora 'compreender' sirva, neste caso, para 'destruir')." TODOROV, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 147.

9 Esta atividade pode ser realizada de forma interdisciplinar com Língua Portuguesa. Ao trabalhar esse tema com os alunos, comente que romance histórico é a obra literária que mistura ficção e eventos históricos. Reconstitui episódios históricos, reunindo-os, porém, com personagens ou novas situações fictícias. Informe também que esse tipo de literatura se originou no início do século XIX, sendo o escritor escocês Walter Scott um dos seus primeiros representantes. Entre os exemplos de romance histórico estão *O último dos moicanos*, de James Fenimore Cooper, *Guerra e Paz*, de Liev Tolstói, e *Os três mosqueteiros*, de Alexandre Dumas.

Retome

10 a) A Inglaterra passava pelo processo de cercamento de propriedades agrícolas, que expulsava populações do campo. Além disso, a Reforma protestante ocasionava divergências e conflitos entre grupos protestantes de diferentes origens, o que estimulou a emigração.

b) As pessoas expulsas do campo pelo processo de cercamentos nem sempre encontravam melhores condições de vida nas cidades. Desse modo, emigrar para a América do Norte era uma opção vantajosa para elas. Algo semelhante acontecia com os protestantes, vítimas de conflitos religiosos. Para eles, a mudança para a América do Norte poderia ser vantajosa, já que significava a possibilidade de exercer a religião de modo livre nas novas terras.

11 As colônias do norte concentravam boa parte dos colonos que haviam saído da Inglaterra em razão dos conflitos religiosos. A economia, ali, se baseava em pequenas propriedades familiares e a produção agrícola era diversificada, destinada ao mercado interno. Comente com os alunos que, de acordo com Leandro Karnal, "As colônias do Norte da costa atlântica apresentam o clima temperado, semelhante ao europeu. Dificilmente essa área poderia oferecer algum produto de que a Inglaterra necessitasse." (KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2015. p. 55). Desse modo, a produção nas colônias do norte não se voltava exclusivamente à exportação. Além disso, as atividades manufatureiras foram se desenvolvendo naquela região, especialmente com a construção de navios.

Pratique

12 a) O fato de colonos de origem protestante, que tinham como hábito fazer a própria leitura da Bíblia e formular a própria interpretação das escrituras sagradas, pode ter sido o fator que deve ter contribuído para incentivar a educação formal nas colônias inglesas da América, de acordo com Karnal e com diversos historiadores.

b) Apesar de reconhecer que havia instituições de ensino superior sendo fundadas na América espanhola, o historiador afirma que a preocupação com a manutenção de um sistema organizado para a educação formal, garantindo que todos soubessem ler e escrever, era mais forte nas colônias inglesas do norte.

c) Aqui, o aluno deve ser incentivado a fazer uma análise comparativa. Se desejar, faça um direcionamento para organizar as reflexões dos alunos: Quem era o responsável pela evangelização dos indígenas na América portuguesa? (Os jesuítas). Havia, na América portuguesa e na espanhola, uma predominância do catolicismo? O que isso poderia significar para a educação formal naquelas terras? (Sim; na América portuguesa e espanhola, a religião católica era a única religião presente nos esforços colonizadores. Lembre aos alunos que pessoas seriam perseguidas pelo Tribunal do Santo Ofício caso discordassem da fé católica. O predomínio único da religião católica fazia com que o monopólio da educação ficasse exclusivamente nas mãos daqueles religiosos). Desse modo, ao comparar a vida educacional nas diferentes colônias, é possível perceber que havia um maior controle (por parte do clero católico) nas áreas ibéricas e uma maior flexibilidade na inglesa. Ao explorar o texto de Leandro Karnal com os alunos, ressalte, por exemplo, que, em 1647, Massachusetts publicou uma lei, obrigando cada povoado com mais de cinquenta famílias a manter um professor. Esse exemplo nos mostra que a educação, nas áreas de colonização inglesa, era determinada e controlada pela população, e não exclusivamente pela Igreja. Apesar de a educação nas colônias americanas levar em conta a formação religiosa de novos líderes protestantes, ela era bem mais flexível que nas áreas ibéricas.

d) Sim. Segundo Karnal, "é inegável que havia mais alfabetizados brancos homens e ricos do que mulheres, negros, indígenas e pobres." Mesmo com a ideia de garantir que

todos aprendessem a ler e a escrever, e mesmo com a organização precoce de escolas e instituições de ensino superior, é importante ressaltar que o mundo da educação formal nas colônias inglesas era acessível quase que exclusivamente aos homens brancos.

Analise uma fonte primária

13 a) A obra mostra um grupo de indígenas realizando a atividade de pesca. Há uma canoa na cena e há indivíduos ao fundo, capturando peixes com lanças.

b) Estimule a elaboração de hipóteses por parte dos alunos. Retome com eles, se possível, a discussão sobre a produção de mapas ao longo das Grandes Navegações, inserida no Capítulo 1 deste volume. As informações (mapas, retratos, pinturas, desenhos, descrições em forma de texto) a respeito da América, produzidas pelos europeus, sempre voltavam à Europa com o caráter de informação. Para a historiadora estadunidense Deborah Harkness, as obras de John White procuravam passar uma mensagem. Segundo ela, é como se o artista e os ingleses estivessem dizendo: "Venham para esse lugar [América do Norte], onde tudo é arrumado e puro e onde há comida para todos, em todos os lugares!" (*Sketching the earliest views of the New World*. Disponível em: <www.smithsonianmag.com/people-places/sketching-the-earliest-views-of-the-new-world-92306407>. Acesso em: 7 fev. 2016). Algumas das obras de White podem ser encaradas como uma amostra dos esforços dos primeiros ingleses na tentativa de se estabelecer na América. Além disso, as obras podem ser vistas de um ângulo socioeconômico, já que elas parecem mostrar todas as riquezas que poderiam ser encontradas no Novo Mundo. Comente com os alunos que em uma das imagens de John White há um chefe indígena usando um colar e um grande pingente de cobre; isso pode significar a existência de cobre na região, algo que poderia vir a ser explorado pela colonização inglesa. Em outra cena, vemos a representação de métodos de cozimento de alimentos, por exemplo. A cena reproduzida no livro, em que os indígenas foram representados pescando, mostra uma variedade de animais marinhos, incluindo peixes, caranguejos e esturjões.

Articule passado e presente

14 a) O ator Leonardo DiCaprio critica o tratamento dado aos povos indígenas nos filmes produzidos nos Estados Unidos, dizendo que "Hollywood tem sido vergonhosamente racista com a população indígena" daquele país. Para DiCaprio, os povos indígenas merecem respeito e a sociedade como um todo precisa reconhecer o direito desses povos à terra e respeitar sua história. Marlon Brando também se sensibilizara com a questão indígena, promovendo, em 1973, um protesto para denunciar a forma como os indígenas vinham sendo retratados pela indústria cinematográfica. Segundo o ator, a indústria cinematográfica era responsável por degradar e ridicularizar a imagem das populações indígenas.

b) Espera-se que os alunos relacionem as ideias expostas por esses dois atores à trajetória de conflitos, subordinação, perda de direitos e de cultura a que os povos indígenas da América do Norte foram submetidos no processo de colonização.

c) As lutas e a resistência, bem como a extrema violência a que foram submetidos ao longo da colonização marcaram profundamente aquelas sociedades e contribuíram para que elas acabassem, hoje, marginalizadas. Críticas como estas, realizadas por atores famosos de Hollywood, são bem-vindas na medida em que incentivam a reflexão e a tomada de atitudes por parte de toda a sociedade. Espera-se que os alunos comentem que a forma como os povos indígenas são retratados nas produções do cinema e da TV reflete a visão caricata e depreciativa que a indústria cultural tem desses povos. Incentive a produção de um pequeno texto pelos alunos. Essa atividade estimula a reflexão sobre temas caros à cidadania.

Capítulo 9

Sistema colonial em movimento

Por que estudar o sistema colonial em movimento?

- Possibilita uma reflexão sobre a formação socioeconômica do país, cuja estrutura remonta ao sistema colonial.
- Apresenta as tensões políticas e as dinâmicas econômicas que marcaram o início da separação entre Portugal e o território brasileiro.
- Oferece uma reflexão sobre as estruturas de poder e controle que prevaleceram na relação entre Brasil e Portugal até o início do século XIX.

Objetivos

- Os alunos deverão reconhecer a dinâmica de formação e crise do sistema colonial português, com ênfase no território brasileiro e na constituição da sociedade mineradora.
- Os alunos deverão compreender o surgimento de movimentos de contestação ao domínio lusitano na colônia brasileira como resultado dos conflitos políticos e do desenvolvimento econômico.
- Os alunos trabalharão especialmente com os conceitos de sistema colonial, controle político, crise econômica e rebelião colonial.
- Os alunos irão desenvolver habilidades relacionadas à análise de diferentes processos de produção e circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais e políticas.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: apresenta uma reflexão sobre o processo de formação das chamadas "cidades históricas" e sua condição de patrimônio cultural. Seria oportuno suscitar um debate com os alunos sobre a existência de patrimônio cultural ou arquitetônico nas regiões próximas à comunidade escolar. Pode-se levantar hipóteses sobre que critérios definem a constituição de um patrimônio histórico e qual a importância social e cultural da existência de um patrimônio. O processo de formação, preservação e, às vezes, descaso com o patrimônio histórico será retomado, ao final do capítulo, na atividade *Articule passado e presente*.

- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo está em foco o território brasileiro, entre os séculos XVII e XVIII.
- Tema central: as transformações econômicas, as estruturas de poder e os grupos sociais que participaram do desenvolvimento e da desagregação do sistema colonial.
- Boxe *Leituras*: o texto do historiador Eduardo França Paiva, "Uma outra sociedade", é um bom recurso para se abordar como o ouro circulava entre as pessoas comuns, como os escravos das minas conseguiram amealhar algum pecúlio e algumas vezes até conseguiram comprar Cartas de Alforria. Além disso, esse texto associado à imagem *Vendedoras de pão de ló*, de Jean-Baptiste Debret (na mesma página), são recursos que ajudam a ressaltar o papel das mulheres escravas nas atividades exploratórias nas regiões de mineração, tanto na África como no Brasil.
- Cultura juvenil: a partir do estudo das "Rebeliões na colônia portuguesa", pode-se refletir sobre os significados e motivações que levam as pessoas a contestar, nas ruas, contra algo que consideram injusto. Os alunos podem ser incentivados a debater sobre que situações de injustiça levam os jovens a organizar protestos públicos atualmente, qual a importância e a legitimidade das várias formas de contestação, tanto as pacíficas quanto as que se utilizam da violência para atingir seus objetivos.
- Gráfico sobre as exportações e a população na colônia portuguesa da América: é importante para ressaltar o peso da América portuguesa no equilíbrio das finanças da metrópole, então comprometida com a luta contra o domínio espanhol e abatida pela crise da empresa açucareira após a expulsão dos holandeses. Por meio de sua análise é possível perceber, também, os efeitos das medidas que o marquês de Pombal adotou, entre 1750 e 1777, a fim de melhorar as atividades mercantis com as colônias, aumentar a rentabilidade da Coroa e reequilibrar a deficitária balança comercial.

Imagens do capítulo

A vila de Sabará: a gravura do século XVIII que retrata a vila de Sabará, em Minas Gerais, é representativa não só do deslocamento do eixo econômico do litoral para o interior – sem que a atividade açucareira no litoral diminuísse sua importância – como também exemplifica uma série de medidas tomadas para garantir o abastecimento da região mineradora. Medidas como a abertura de estradas e a construção de caminhos de ligação entre a região das minas e o porto do Rio de Janeiro. É importante evidenciar também a ampliação do mercado consumidor, decorrente do crescimento populacional e da riqueza obtida com o ouro.

Abordagens interdisciplinares

- **Literatura**: selecionar obras literárias que possam ser exploradas tanto sob o enfoque histórico quanto o literário, como os poemas de Gregório de Matos, Tomás Antônio Gonzaga e Cláudio Manuel da Costa.
- **Arte**: o tema do Barroco permite uma série de reflexões sobre a relação entre arte e sociedade e sobre a formação da cultura brasileira. A discussão do texto do boxe *Leituras* "Um barroco de traços peculiares" pode ser um excelente ponto de partida para o trabalho interdisciplinar.

Conheça mais

Sugestões de leitura

BOXER, C. R. *A idade de ouro do Brasil*: dores de crescimento de uma sociedade colonial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. A obra interpreta a história social e econômica do Brasil entre o fim do século XVII e meados do XVIII, abordando as guerras dos Mascates e dos Emboabas e diversos outros temas, como os tributos, o comércio, a escravidão, a composição étnica, o contrabando, a agricultura e a pecuária nas diferentes regiões do país.

MELLO E SOUZA, L. *Desclassificados do ouro*: a pobreza mineira no século XVIII. Rio de Janeiro: Graal, 1986. O livro aborda os desclassificados sociais: os livres e pobres das regiões auríferas das Minas Gerais do século XVIII.

______; BICALHO, M. F. B. *1680-1720, o império deste mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. (Virando séculos, 4). A obra de divulgação faz uma análise das transformações da política imperial portuguesa na passagem do século XVII para o XVIII, quando a concepção de império colonial, antes baseado no ideal religioso, progressivamente assume uma perspectiva leiga.

Filmes

A Idade do ouro. Direção de Rachel Esther Figner Sisson e Renato Neumann. Brasil: Funarte, 1973. (15 min).

O Aleijadinho. Direção de Joaquim Pedro de Andrade. Brasil: Funarte, 1978. (22 min).

Site

Museu virtual de Ouro Preto. Disponível em: <www.museuvirtualdeouropreto.com.br>. Acesso em: 21 abr. 2016. O *site* disponibiliza uma visita virtual pela cidade histórica de Minas Gerais. É possível "visitar" as igrejas e outros edifícios de arquitetura colonial, com visão de 360° em alguns casos.

Textos de apoio

A ocupação das Minas

As Minas foram ocupadas com muita rapidez e num curto período: a exploração do ouro teve início na década de 1690, atingiu seu auge entre 1730 e 1740, e começou a definhar a partir dos anos 1750. A mineração era realizada de maneira rudimentar e meio improvisadamente nos rios e córregos onde se podiam enxergar as "faisqueiras" – depósitos de ouro facilmente localizáveis quando o sol a pino arrancava faíscas das pepitas, grandes como ervilhas, misturadas ao cascalho. Um bom faisqueiro precisava ter vista apurada, uma razoável dose de coragem para mergulhar os pés durante horas nas águas geladas de algum córrego, braços fortes e conhecimento suficiente para girar com perícia uma bacia de cedro ou de estanho, "a bateia", feita para lavar e peneirar

o ouro, separando-o da areia, do cascalho, da terra e da argila. Na época das chuvas, quando não dava para jogar a bateia na água, por conta das cheias, os faisqueiros cavoucavam as áreas planas das margens e do entorno dos ribeirões – os "tabuleiros"; ou então, concentravam esforços nas faldas dos morros vizinhos para raspar o ouro encravado nas "grupiaras" – inúmeras fendas e rachaduras das encostas.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil*: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 121.

Comentários e respostas

Boxes e seções

Leituras

1. Incentive os alunos a realizar a pesquisa para levantar as principais características do Barroco europeu. Dessa forma, eles poderão comparar as características desse estilo artístico iniciado na Europa, com o Barroco que foi desenvolvido no Brasil durante o século XVIII. Um exemplo de *site* que poderá ser consultado é o seguinte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo64/barroco>. Acesso em: 19 maio 2016.

2. A arte barroca mineira desenvolveu modelos mais simples, leves e suaves, as construções arquitetônicas perderam suas características monumentais e os templos religiosos tornaram-se mais intimistas e de dimensões mais reduzidas se comparados às obras barrocas desenvolvidas na Europa. Além disso, muitas obras do Barroco mineiro foram produzidas em pedra sabão, matéria-prima abundante na região das Minas Gerais.

3. A atividade mineradora impulsionou o crescimento das cidades e o desenvolvimento de atividades urbanas na região das Minas Gerais. Em cidades como Vila Rica (futura Ouro Preto), a população era heterogênea, havia a prática de diferentes atividades comerciais e o desenvolvimento de diversos tipos de artes, entre elas, a literatura, arquitetura e escultura. Novos profissionais surgiram nessas áreas urbanas próximas às áreas mineradoras, onde o contato com artistas e escultores mais experientes era intenso, o que favoreceu o desenvolvimento do estilo Barroco na região.

Atividades

Retome

1. O grande aumento populacional na região das minas promoveu o surgimento de diversas vilas e cidades. As necessidades dessa população em crescimento (por mercadorias, gêneros alimentares, vestimentas e instrumentos de trabalho, por exemplo) impulsionaram ainda mais o desenvolvimento comercial na região, marcando, assim, o caráter notadamente urbano dessas transformações. Além disso, as atividades culturais também floresceram nesse cenário.

2. a) Depois das notícias sobre as descobertas de ouro, ocorreram deslocamentos populacionais significativos em direção à região das minas. A população, portanto, aumentou muito, alcançando a marca de 3,3 milhões de indivíduos no final do século XVIII.

   b) A transferência da capital para o Rio de Janeiro se relaciona à atividade mineradora, uma vez que o eixo da principal atividade produtiva se deslocara: do Nordeste (engenhos de cana) para o Centro-Sul. O escoamento do ouro se dava em grande parte pelo porto do Rio de Janeiro. Com isso, estradas e caminhos foram abertos, o que propiciou também a intensificação do comércio interno para abastecimento da região mineradora.

3. a) O grande número de pessoas trabalhando na exploração do ouro fez com que ele passasse a circular entre pessoas comuns. Muitos africanos e afrodescendentes escravizados conseguiam, com os seus ganhos, adquirir sua liberdade. Além disso, a diversificação de ocupações (com o surgimento, naquele cenário urbano, de artesãos, intelectuais, comerciantes, etc.) possibilitava uma movimentação social e certa distribuição de riquezas entre pessoas de diferentes origens. Tudo isso, portanto, colaborava para a mobilidade social na região.

   b) Em seu texto, Eduardo França trata justamente das mulheres forras que conseguiram dedicar-se ao comércio na região das minas, e, assim, ascender socialmente. Entre os diversos exemplos fornecidos pelo historiador, temos mulheres que administravam vendas e até possuíam escravos.

   c) Chica da Silva era filha de uma escrava. Viveu no Arraial do Tijuco, atual Diamantina, no século XVIII. Após obter sua liberdade, Chica casou-se com um contratador de diamantes do Arraial do Tijuco e com ele teve 13 filhos. Comente com os alunos que, atualmente, muitos pesquisadores consideram que sua trajetória (a de uma ex-escrava que conseguiu a liberdade e se transformou numa "senhora" de posses) não foi exceção na região das minas. Segundo historiadores como Júnia Furtado, ocorre que a vida de Chica da Silva foi romantizada, transformando-se em obras de literatura, cinema e seriados que enalteceram sua condição, como se ela fosse uma exceção, quando, na verdade, não era.

   d) Eduardo França escolheu esse título ("As outras Chicas da Silva") justamente para marcar a ideia de que Chica não era exceção.

   Para subsidiar seu trabalho em sala de aula com essa atividade, compartilhe, se desejar, o seguinte trecho com os alunos: "A passagem do discurso historiográfico para o discurso ficcional foi importante para o desenvolvimento e a difusão do mito [sobre Chica da Silva]. Desde a menção nos cantos XIII (a) XIX do Romanceiro da Inconfidência (1953), de Cecília Meireles, até a telenovela *Xica da Silva*, produzida pela TV Manchete em 1996 e 1997, passando pelo balanço da "Xica da Silva" de Jorge Ben (1976), o mito se massificou. Alternam-se

narrativas ora positivas, ora negativas sobre a personagem, mas a maioria das versões remonta – com algumas correções ou pequenas modificações – ao estudo de Joaquim Felício dos Santos. Seu sobrinho-neto, João Felício dos Santos, publicou em 1976 o romance *Xica da Silva*, que serviu de base tanto para o roteiro do filme de Cacá Diegues (do mesmo ano) quanto para o texto da telenovela, escrita por Walcyr Carrasco. O livro constrói a imagem de uma Chica sensualizada, ou seja, mulher negra cujos atributos sexuais conseguiram atrair o mais poderoso homem daquela região. O filme massificou a imagem de uma ex-escrava autoritária e gratuitamente perversa. A telenovela levou ao extremo a erotização e o descompromisso com a realidade histórica do século XVIII." (LIMA, Fabiana. A mulher que virou mito. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 1º ago. 2014. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/a-mulher-e-o-mito>. Acesso em: 9 fev. 2016).

4 Portugal tivera suas finanças comprometidas após a expulsão dos holandeses da região nordeste da América portuguesa e a consequente crise no comércio açucareiro. Além disso, os tratados com o governo da Inglaterra (Tratado de Methuen) deixavam a Coroa portuguesa em situação difícil, pois era obrigada a importar manufaturas e não produzi-las em Portugal. Com isso, sua balança comercial estava desequilibrada, pois muito do ouro encontrado na América portuguesa dirigia-se para a Inglaterra, como pagamento de dívidas desse comércio. O controle da exploração do ouro, porém, não foi suficiente para garantir o reequilíbrio total das finanças portuguesas.

Pratique

5 a) No trecho de Luciano Figueiredo, vemos que as vendas, além de serem locais que abasteciam o mercado interno das vilas e cidades da região das minas, eram pontos de reunião da população pobre mineira. As mulheres que administravam as vendas prestavam solidariedade a práticas de desvios e contrabando de ouro e aos quilombos. Desse modo, a ajuda que prestavam especialmente aos escravizados fugidos e às populações de quilombos eram mal vistas pelas autoridades, que, para evitar fugas, desvio de ouro ou revoltas de escravos, procuravam controlar e fiscalizar as vendas.

b) Havia uma grande quantidade de quilombos na região das minas porque o trabalho de exploração do ouro era feito predominantemente por africanos escravizados.

6 a) As historiadoras utilizaram a frase "ouro não se come" para tocar em um assunto importantíssimo nos primeiros tempos da exploração do ouro na região das minas: a falta de estrutura local, ou seja, a falta de lavouras e de mercadorias em uma região ainda não totalmente ocupada pela colonização.

b) Segundo o texto, naquele período inicial (pelo menos entre 1697 e 1701, e depois em 1713), não havia plantações suficientes para dar conta do número de pessoas que chegavam à região das minas. Faltava, portanto, alimento – algo que poderia fazer com que as pessoas não morressem de fome "com as mãos cheias de ouro".

Analise uma fonte primária

7 a) Os dois detalhes da pintura de Manoel da Costa Athaide apresentam o tema religioso, e, mais especificamente, o tema da Assunção da Virgem Maria, que, de acordo com as crenças da Igreja católica, corresponde à assunção do corpo da Virgem Maria ao Céu. No primeiro detalhe, vemos os anjos representados como músicos. No segundo detalhe, vemos Maria, com outros anjos ao seu lado, envolta em um suporte de nuvens.

b) Possivelmente os alunos se recordarão de representações de anjos celestiais e de pinturas da Virgem Maria presentes em livros, em *sites* da internet e até mesmo em igrejas ou museus. Em geral, essas representações trazem, quase sempre, anjos com a pele branca. Da mesma forma, a Virgem Maria é, em geral, representada com a pele branca. Nas pinturas de Athaide, os personagens apresentam traços negros e mestiços, uma das características marcantes da obra desse artista.

c) É possível dizer que o barroco executado em Minas Gerais sofreu adaptações (como vimos no texto "Um barroco de traços peculiares", do boxe *Leituras*). Os artistas mineiros eram, em geral, afrodescendentes, como era o caso do próprio Manoel da Costa Athaide e de Aleijadinho. Em várias de suas obras eles procuraram retratar personagens com traços negros e mestiços, num movimento que pode ser encarado como uma tentativa de se aproximar da realidade local, da realidade em que eles próprios estavam inseridos.

Críticos de arte que se dedicaram a estudar as obras de Athaide apontam que esse pintor usou seus filhos como modelo para a confecção dos anjos que adornam não só esse forro de igreja, como vários outros. Por sua vez, a Virgem Maria desta obra teria sido inspirada em sua companheira, a ex-escravizada Maria do Carmo Raimunda da Silva, nascida em 1788.

Articule passado e presente

8 a) Leitura do trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade.

b) Com base na análise dos versos do poema, é possível dizer que Drummond se preocupava com a conservação das casas e dos edifícios históricos de Ouro Preto. Ele diz que a chuva escorre pelas construções (e escorre também pelo tempo). Ou seja, havia um fator de ordem natural que poderia provocar a lenta destruição daqueles edifícios.

c) É possível considerar que Drummond está se referindo ao esgotamento da produção do ouro na região das minas. No texto do capítulo, vimos que o declínio na produção de ouro se acentuou a partir de 1750, especialmente em razão do esgotamento das jazidas e do uso de técnicas rudimentares na mineração.

d) Esta atividade pode ser realizada de modo interdisciplinar com Língua Portuguesa e com Arte. A sugestão de criar um poema ou uma letra de *rap* pode ser ampliada para outros textos de natureza literária, dependendo do interesse do aluno. O trabalho pode ser complementado com desenhos ou colagens sobre aspectos da cidade abordados no texto. Incentive os alunos a refletir sobre a cidade em que vivem e direcione a re-

flexão para os temas voltados ao urbanismo e às práticas de reformas da cidade, que podem ou não descaracterizar as tradicionais construções, as ruas e os bairros do local. É possível que eles percebam o quanto as mudanças urbanas, no Brasil, são essencialmente desordenadas e em geral não respeitam o patrimônio histórico e cultural.

Capítulo 10

O "Século das Luzes" e a independência das colônias inglesas da América do Norte

Por que estudar o "Século das Luzes" e a independência das colônias inglesas da América do Norte?

- Oferece uma reflexão sobre a formação do pensamento iluminista, base filosófica da ciência moderna e do pensamento racionalista.
- Possibilita o entendimento do processo de formação dos Estados Unidos da América.
- Apresenta os fundamentos do pensamento liberal, aspecto central para o entendimento das lutas políticas contemporâneas.

Objetivos

- Os alunos deverão entender as transformações econômicas, tecnológicas e culturais que constituíram a base do Iluminismo.
- Os alunos deverão compreender o processo de emancipação das colônias inglesas da América do Norte e de formação dos Estados Unidos da América.
- Os alunos trabalharão com os conceitos de Iluminismo, liberalismo, progresso e independência política.
- Os alunos deverão desenvolver habilidades relacionadas a selecionar argumentos favoráveis ou contrários às transformações tecnológicas e às noções de progresso e desenvolvimento econômico, bem como relacionadas a analisar a atuação das classes sociais nas transformações do campo político.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: reflete sobre a perspectiva do Iluminismo de ampliação e universalização do conhecimento humano, graças a um processo de emancipação da razão que estaria ao alcance de toda a humanidade. Pode-se refletir sobre os limites concretos que esse programa iluminista ainda enfrenta nos dias de hoje, em virtude das desigualdades socioeconômicas e, portanto, do acesso desigual aos meios tecnológicos que permitem a disseminação do saber. Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estarão em foco: a Europa e os Estados Unidos, durante o século XVIII.
- Tema central: a formação e difusão do pensamento iluminista e as transformações políticas inspiradas pelo Iluminismo, especialmente, a independência dos Estados Unidos.
- Ao longo do capítulo: as noções de democracia e as ideias liberais deverão ser articuladas com as ideias dos principais pensadores iluministas, especialmente em relação à igualdade política e às desigualdades sociais, destacando-se as posturas elitistas de teóricos como Voltaire e Montesquieu em oposição às de Rousseau.
- Cultura juvenil: a partir do boxe *Para saber mais,* "O Iluminismo e as reflexões sobre a educação dos jovens", pode-se refletir sobre o que os alunos pensam a respeito da escola contemporânea e seu papel na formação do indivíduo. Como seria uma escola atual que refletisse as concepções iluministas? Quais conteúdos deveriam ser ensinados e como a escola deveria ser gerida? Com essas questões, os alunos podem organizar grupos de reflexão que apresentem propostas de escolas com inspiração iluminista. Depois, eles podem também apresentar críticas a esse tipo de escola: será que o Iluminismo seria capaz de abarcar todos os interesses juvenis e todas as necessidades atuais da sociedade brasileira?

Imagens do capítulo

Pinturas: você pode incentivar os alunos a comparar a reprodução da pintura de John Trumbull sobre a *Declaração de Independência* com a reprodução do quadro *William Penn desembarca na Pensilvânia* e com as pinturas reproduzidas no Capítulo 8, em especial a pintura de Howard Davie, que representa o desembarque de Walter Raleigh, acompanhado de soldados e colonos em 1584, na Virgínia. Estas imagens representam a formação dos Estados Unidos de modo grandioso, dramático e pleno de significações políticas, como o espírito público, a harmonia entre colonos e indígenas, ricos e pobres e a disposição para "construir" a nação, desde a vinda dos primeiros colonos, passando pela fundação das cidades, até a criação de um país autônomo, com a assinatura da Declaração de Independência.

Abordagens interdisciplinares

- **Filosofia**: a pesquisa sobre as ideias de Voltaire, Montesquieu, Rousseau e o contexto histórico do século XVIII pode ser ampliada e a aprofundada com os conhecimentos do professor de Filosofia.
- **Física, Química e Biologia**: o Iluminismo não constituiu apenas um novo programa filosófico, mas abriu uma perspectiva para a investigação do humano e da natureza. Com os professores destas disciplinas, pode-se estudar o desenvolvimento científico e tecnológico que se expandiu a partir do século XVIII na Europa.

Conheça mais

Sugestões de leitura

FLORENZANO, M. *As revoluções burguesas*. São Paulo: Brasiliense, 1981. O livro aborda a Revolução Inglesa e a Revolução Francesa, evidenciando o comportamento pouco revolucionário da burguesia nessas revoluções, e analisa a construção de instrumentos institucionais que permitiram a hegemonia política da classe burguesa no mundo contemporâneo.

HUBERMAN, L. *Nós, o povo*: a epopeia norte-americana. São Paulo: Brasiliense, 1966. A obra narra a história daqueles que, perseguidos por suas crenças religiosas ou atraídos pela esperança de encontrar terras férteis, procuravam construir na América um mundo sem as opressões presentes no continente europeu.

STAROBINSKI, J. *A invenção da liberdade*: 1700-1789. São Paulo: Edusp, 1994. A obra, ao abordar o ideário que animou a Revolução Francesa, interpreta a formação do conceito de liberdade pelo imaginário do século XVIII.

Filmes

Amadeus. Direção de Milos Forman. Estados Unidos, 1984. (158 min).

O patriota. Direção de Roland Emerich. Estados Unidos/Alemanha, 2000. (164 min).

O último dos moicanos. Direção de Michael Mann. Estados Unidos, 1992. (113 min).

Comentários e respostas

Boxes e seções

Construindo conceitos

Incentive os alunos a realizar a pesquisa. É esperado que os alunos relacionem os resultados obtidos com o conceito de moderno, tratado no texto do boxe, que foi se modificando ao longo do tempo.

Entre as peças publicitárias, eles poderão pesquisar anúncios em revistas e jornais impressos, encartes, cartazes, *outdoors*, painéis, letreiros, *folders*, *banners*, etc.

Verifique como eles trabalharam os resultados da pesquisa relacionando-os ao texto do boxe *Construindo conceitos*. Por fim, proponha a apresentação do pequeno texto produzido pelos alunos aos demais colegas em sala de aula.

Atividades

Retome – tópico 1

1. John Locke demonstrava um tipo de pensamento bastante crítico ao absolutismo, já que ele se posicionava contra essa forma de governo e contra a teoria do "direito divino dos reis". Locke desenvolveu uma teoria a respeito de um "contrato" entre governados e governante (como Hobbes). Um ponto que marca a diferença entre as ideias de Locke e de Hobbes é que o primeiro dizia que os governados tinham o direito de resistir contra a tirania. De todo modo, percebemos o quanto o pensamento de Locke, formulado ainda no século XVII (Locke faleceu em 1704), já se encontrava conectado com o tipo de crítica que seria desenvolvida pelos pensadores iluministas.

2. a e b) Incentive a retomada dos textos que expõem as ideias dos pensadores iluministas. Este exercício de retomada é importante para que os alunos se sintam familiarizados com os diversos pensadores do Iluminismo e para que consigam comparar, diferenciar e hierarquizar as variadas ideias que, em seu conjunto, davam forma ao movimento.

   Voltaire tecia críticas à Igreja e à servidão feudal, condenava a censura e dizia que a livre expressão era direito natural do homem. Montesquieu, por sua vez, propôs a divisão dos poderes em três instâncias: Executivo, Legislativo e Judiciário. Para ele, o governante deveria ser um executor da vontade da sociedade, e as leis feitas deveriam expressar os valores dessa sociedade. Rousseau acreditava na liberdade dos homens. Para ele, todos nasciam iguais e, com o uso de sua vontade, poderiam criar leis e organizar a sociedade. Acreditava, assim, na vontade geral da população.

3. a) Os fisiocratas criticavam o mercantilismo, conjunto de práticas econômicas estudado no Capítulo 1 deste volume.

   b) Os pensadores ligados à fisiocracia rejeitavam o metalismo, ou seja, o acúmulo de metais preciosos pelos cofres do governo. Para os fisiocratas, a terra seria a única fonte de riqueza (e não os metais preciosos acumulados).

4. Ao contrário dos fisiocratas, Adam Smith, o maior expoente do liberalismo, considerava que o trabalho era a única fonte de riqueza. Ele criticava e condenava a intervenção do Estado na economia. Para ele, a economia funcionaria de modo independente, por suas próprias leis. Essas ideias se relacionam com as concepções gerais do Iluminismo, na medida em que criticavam, no plano econômico, as atitudes dos governos absolutistas e permitiam que os interesses individuais dos homens (aqui, também, considerados livres) servissem como parâmetro para a livre concorrência, para as melhorias na produtividade e para o alcance do progresso.

5. Esses monarcas absolutistas realizaram, no final do século XVIII, diversas reformas de caráter iluminista. De acordo com historiadores, esse foi um modo de fazer com que as tensões entre os monarcas e os membros da burguesia se atenuassem. Ao mesmo tempo, era uma forma de garantir um tempo de sobrevida ao Estado absolutista (alvo das críticas formuladas pelos iluministas). Se desejar ampliar o tema dos déspotas esclarecidos em sala de aula, você pode propor aos alunos que façam uma pesquisa aprofundada sobre um dos monarcas relacionados no livro, para que apontem algumas reformas decididas por ele com interesse de modernização do Estado.

Pratique – tópico 1

6. a) Não. Para Grespan, não há motivos para exigir que o Iluminismo se comporte como um movimento intelectual homogêneo. Uma de suas características é a diversidade de ideias e de concepções (como vimos neste capítulo, ao analisarmos as ideias de Voltaire, Rousseau e Montesquieu). Embora todos os pensadores iluministas estivessem, em algum nível, "dialogando" entre si (já que compartilhavam, em primeiro lugar, a postura contrária ao regime absolutista), esses pensadores apresentavam diversidade de pensamento, o que fazia com que cada obra possuísse sua própria "marca", expondo um jeito de pensar próprio de cada filósofo.

Para subsidiar seu trabalho em sala de aula, selecionamos o seguinte trecho, que trata do tema da diversidade de concepções e ideias entre os filósofos iluministas: "Havia mais desacordo do que harmonia entre Rousseau e os outros pensadores iluministas que inspiraram os ideais da Revolução Francesa (1789). Voltaire (1694-1778), Denis Diderot (1713-1784) e seus pares exaltavam a razão e a cultura acumulada ao longo da história da humanidade, mas Rousseau defendia a primazia da emoção e afirmava que a civilização havia afastado o ser humano da felicidade. Enquanto Diderot organizava a *Enciclopédia*, que pretendia sistematizar todo o saber do mundo de uma perspectiva iluminista, Rousseau pregava a experiência direta, a simplicidade e a intuição em lugar da erudição – embora, mesmo assim, tenha se encarregado do verbete sobre música na obra conjunta dos filósofos das luzes." (FERRARI, Márcio. Jean-Jacques Rousseau, o filósofo da liberdade como valor supremo. *Revista Nova Escola*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/filosofo-liberdade-como-valor-supremo-423134.shtml?page=3>. Acesso em: 20 fev. 2016).

b) A atitude crítica. Grespan reconhece que o Iluminismo, de modo geral, excluía algumas coisas, criticava outras, mas a atitude crítica acabava sendo a base na qual esse movimento poderia encontrar sua sustentação. Ao retomar o texto de Ana Rosa Cloclet da Silva, no boxe *Para saber mais:* "Progresso e tecnologia: do culto à crítica", os alunos encontrarão mais elementos para elaborar sua reflexão nesta atividade, já que essa autora diz que os filósofos iluministas "identificavam-se como indivíduos de livre pensar, portadores de uma 'missão a cumprir' – o esclarecimento e a difusão de 'verdades úteis', capazes de impulsionar a sociedade rumo ao progresso". Ou seja, esse trecho também nos revela a presença da atitude crítica entre os iluministas, tão corretamente colocada e comentada por Jorge Grespan.

7 a) Quando diz que aquele que renuncia à sua liberdade está renunciando à sua qualidade de homem, Rousseau nos mostra que, para ele, a liberdade é intrínseca ao homem, já que ela é vista, neste trecho, como parte da própria humanidade. Para esse pensador, todos nascem iguais e todos os homens são livres.

É interessante destacar que o uso do termo "homem", aqui, não é gratuito. De acordo com a filósofa brasileira Juliana Pacheco, filósofos como Kant e Rousseau atribuíam às mulheres somente funções domésticas (ou seja, a elas restariam as ocupações de mãe e esposa). Nas obras desses filósofos, as mulheres eram excluídas da esfera pública. Porém, alguns outros pensadores do mesmo período, como Hume e Condorcet, tinham opinião contrária a respeito desse tema; para eles, mulheres e homens possuíam a mesma racionalidade. Para saber mais sobre esse tema e conhecer as análises contemporâneas sobre as mulheres na filosofia, consulte a obra organizada por Juliana Pacheco, intitulada *Mulher e filosofia: as relações de gênero no pensamento filosófico*. Porto Alegre: Editora Fi, 2015. Essa obra está disponível no *site* da editora: <www.editorafi.org>. Acesso em: 20 fev. 2016.

Ao trabalhar o texto de Rousseau com os alunos, é interessante fazer um trabalho cuidadoso de interpretação, já que os estilos de linguagem e a hierarquia das ideias em um texto do século XVIII podem se apresentar de forma um pouco difícil para os jovens alunos. Vale a pena explicar que a liberdade, para Rousseau, era um bem extremamente valioso. Diversos estudiosos, incluindo filósofos contemporâneos, se propõem a estudar e a interpretar a noção de liberdade em Rousseau. Silvia Gombi Borges dos Santos destaca que: "Conciliar liberdade e autoridade – esta parece ser a tarefa a que se propôs Rousseau. Para ele, importa que o Estado se constitua de tal forma que, além de oferecer proteção e segurança, garanta o exercício da liberdade." In: Notas sobre o conceito de liberdade em Rousseau. *Síntese: Revista de Filosofia*. Belo Horizonte, v. 27, n. 89, 2000. Disponível em: <http://faje.edu.br/periodicos2/index.php/Sintese/article/view/736/1169>. Acesso em: 20 fev. 2016.

b) Como vimos na resposta ao item anterior desta atividade, conciliar liberdade e autoridade era uma das preocupações do pensamento de Rousseau. Desse modo, é possível dizer que, para Rousseau, essa conciliação seria alcançada com o estabelecimento do contrato social.

c) Rousseau considerava que os indivíduos, por meio de sua livre vontade, criavam as leis e organizavam a sociedade. A vontade geral, desse modo, representa o movimento da sociedade que, dentro do contrato social, se organiza para elaborar as leis. Essas leis, sempre baseadas no interesse comum, limitavam a liberdade civil, mas esta, por sua vez, era mais vantajosa que a liberdade natural dos homens.

Retome – tópico 2

8 Essencialmente o aumento da cobrança de impostos por parte da metrópole inglesa ocorreu em razão da Guerra dos Sete Anos (entre França e Inglaterra), que desequilibrou as finanças da Inglaterra. O fato de tentar manter um exército permanente em suas colônias da América também incentivou a cobrança de impostos por parte da metrópole inglesa.

9 Uma série de leis promulgadas pelo governo inglês, mais especificamente a partir de 1764, tinha como objetivo principal acabar com a autonomia dos colonos ingleses na América do Norte. Ao retomar as informações a respeito das leis (Lei do Açúcar, Lei do Selo, Lei do Chá e Leis Intoleráveis), é esperado que os alunos identifiquem o elemento comum presente em todas elas: a tentativa de controle, por parte do governo inglês, dos negócios e das atividades exercidas nas colônias. O fato de taxar os carregamentos de açúcar comercializados pelos colonos (somente os de origem antilhana não receberiam taxação) fazia com que o comércio livre exercido pelos colonos ficasse prejudicado. De modo semelhante, tanto a obrigatoriedade de comprar e inserir um selo vendido pela metrópole em todas as publicações da América como o controle na comercialização do chá produzido pelos colonos demonstravam o interesse que os ingleses tinham em acabar com a autonomia colonial.

10 a) O fato de a Constituição ter sido redigida por duas facções, em um congresso na Filadélfia, pode se relacionar com as ideias iluministas que defendiam a elaboração de leis pela sociedade, resultando em leis que expressassem os valores dessa sociedade. Além disso, a divisão política entre três poderes se inspirava nas ideias iluministas de Montesquieu.

b) Mulheres, indígenas e negros estavam excluídos das decisões políticas. Os homens brancos (ingleses e seus descendentes) eram os únicos com direito a voto.

Pratique – tópico 2

11 a) O trecho em que Montesquieu afirma que um conjunto de leis deve expressar os valores da sociedade é o seguinte: “Mais vale dizer que o governo mais conforme à natureza é aquele cuja disposição particular se relaciona melhor com a disposição do povo para o qual foi estabelecido.”.

b) É importante destacar que a necessidade de um conjunto de leis que expressassem os valores (e as vontades) de uma sociedade era bastante cara a Montesquieu. Essa ideia nos indica o quanto, para ele, a razão humana, a autonomia e a capacidade de escolha dos indivíduos se relacionam diretamente com a atividade da crítica e com o desejo de livre pensar, típicos do conjunto mais amplo de ideias presentes no Iluminismo.

c) Para Montesquieu, as leis políticas e civis de cada nação constituem casos particulares em que a razão humana deve ser aplicada.

12 a) Os personagens da tirinha estão conversando sobre o dia da independência dos Estados Unidos da América.

b) Calvin imagina que um dos personagens históricos da independência vai passar pelo local em que ele mora distribuindo presentes. A partir da fala de Haroldo, sobre a Declaração de Independência, que afirma, entre outras coisas, que todos têm direito à busca pela felicidade, Calvin associa essa busca ao ato de ganhar presentes.

c) A fala de Calvin é individualista, porque ele interpreta o texto do artigo da Declaração de Independência como algo puramente material e pessoal, preocupando-se em saber quando um dos históricos participantes da independência (Paul Revere) vai passar pelo local em que ele mora entregando presentes.

Analise uma fonte primária

13 a) A decisão pelo boicote aos produtos metropolitanos, no Primeiro Congresso (1774), e a separação em relação à Inglaterra, decidida no Segundo Congresso, são fatores que, para muitos historiadores, demonstram a influência das ideias iluministas no processo de independência da América. Essas ideias estão presentes em especial na crítica ao soberano e ao Estado absolutista (no caso, o governo inglês) e no desejo dos colonos de alcançar total autonomia, garantindo a autodeterminação e a possibilidade de realizar o livre comércio.

b) Há três passagens que evidenciam o caráter iluminista desse documento: “todos os homens são [...] dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes estão a vida, a liberdade e a procura da felicidade”; “Que a fim de assegurar esses direitos, governos são instituídos entre os homens, derivando seus justos poderes do consentimento dos governados”; “cabe ao povo o direito de alterá-la ou aboli-la [uma forma de governo] e instituir novo governo, baseando-o em tais princípios e organizando-lhe os poderes pela forma que lhe pareça mais conveniente para realizar-lhe a segurança e a felicidade.” Desse modo, vemos que a elaboração desse documento relaciona-se bastante com os ideais iluministas, especialmente na recusa à autoridade do governo absolutista e da tirania e no ato de elaborar leis que fossem adequadas ao conjunto da sociedade.

Articule passado e presente

14 a) A *Enciclopédia* de Diderot e D´Alembert foi feita em um contexto de crítica ao absolutismo, marcado pela existência de censura às ideias contrárias ao que era defendido por esse tipo de governo. Até mesmo a pressão da Igreja católica, que não desejava ver seus dogmas contrariados, era importante para caracterizarmos o clima de difícil circulação de ideias na época.

b) Atualmente, ao menos no Brasil e em diversos países em que é possível acessar verbetes de enciclopédias na internet, obras como essas são produzidas em um contexto democrático, marcado pela diversidade de opiniões e pela possibilidade de manifestá-las em liberdade.

c) O texto sobre a “Autoridade política”, escrito por Diderot, é bastante reflexivo, crítico e até mesmo ligado a padrões e modelos da Filosofia. É possível dizer que a *Enciclopédia* dos iluministas reunia os conhecimentos importantes para os intelectuais do século XVIII e expressava, até mesmo, as opiniões e as polêmicas do período. A primeira frase do verbete já nos passa essa impressão: “Nenhum homem recebeu da natureza o direito de comandar os outros.” Já a produção de textos para enciclopédias da atualidade possuem caráter diferente, pois têm o objetivo de serem mais informativos.

d) Como foi visto no capítulo, a *Enciclopédia* do século XVIII procurava expressar valores iluministas, como a valorização da razão (em substituição à fé), o estímulo à ciência, a crença em Deus como força impulsionadora do Universo e a ideia de contrato entre governantes e governados. Desse modo, a *Enciclopédia* de Diderot e D’ Alembert pode ser considerada uma obra com textos bem mais reflexivos que os da atualidade, que transmitiam a opinião de quem os elaborou e que serviam até mesmo como veículo de disseminação dos ideiais iluministas. Por outro lado, as obras enciclopédicas da atualidade apresentam outros propósitos e são produzidas de maneira totalmente diferente da obra do século XVIII. Os verbetes das enciclopédias de hoje são, em geral, bem mais informativos e possuem, na maioria das vezes, caráter neutro. A influência do pensamento positivista a partir do século XIX pode ter dado o tom à produção de enciclopédias entre os séculos XIX e XX. Porém, há pesquisadores que acreditam que a Wikipedia, em particular, acaba se situando num meio termo entre o “informativo” e o “reflexivo”, já que ela apresenta, em seus textos, opiniões diversificadas, interpretações de estudiosos sobre o assunto em questão e

indica, em *links*, outras fontes de informação. De todo modo, mesmo expressando a diversidade de opiniões (no verbete "Iluminismo" da Wikipedia, por exemplo, o assunto não se esgota, e alguns de seus temas permanecem "em aberto"), obras como a Wikipedia apresentam um objetivo bem mais informativo e não carregam concepções ideológicas ou ligadas a uma corrente de pensamento. Já a *Enciclopédia* do século XVIII "[...] era ao mesmo tempo uma obra de informação e um manifesto. Havia o desejo expresso de romper com um passado considerado ignorante e obscurantista e afirmar o advento de uma nova era, fundada nas luzes da razão e na fé no progresso." Joëlle Chevé. A Enciclopédia, recenseamento do saber. *História Viva*, dez. 2009. Disponível em: <www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/a_enciclopedia_recenseamento_do_saber_imprimir.html>. Acesso em: 20 fev. 2016.

Enem e vestibulares

Enem

1. a
2. a
3. b
4. e

Vestibulares

5. b
6. e
7. d

Atividades complementares

Atividade interdisciplinar com Geografia relacionada ao tema do Capítulo 2

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL ONTEM E HOJE

Introdução

A chegada dos portugueses às terras que mais tarde vieram a ser chamadas de Brasil suscita um trabalho conjunto entre História e Geografia sobre os povos indígenas. Estimada entre 1 milhão e 10 milhões de indivíduos em 1500, a população indígena soma hoje cerca de 400 mil indivíduos, que vivem em terras indígenas ou núcleos urbanos próximos. Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), aproximadamente 0,2% da população total do país.

A população indígena está dividida em 220 povos falantes de cerca de 180 línguas pertencentes a dois grandes troncos, o Tupi e o Macro-Jê. A situação varia bastante entre os grupos: cerca de 150 deles têm menos de mil indivíduos, enquanto outros contam com milhares de membros. O crescimento demográfico também é variável. Há também dezenas de grupos isolados. Entre os direitos coletivos mais importantes que possuem, conquistados com a Constituição Federal de 1988, está o de permanecer nas terras tradicionalmente ocupadas por povos indígenas. Conforme dados do Instituto, hoje as terras demarcadas ou em demarcação correspondem a 12% do território nacional (são microterritórios e, em alguns casos, territórios mais extensos). Para alguns, direito inalienável; na opinião de outros, significa muita terra para poucos indivíduos. Na sequência de atividades abaixo, os alunos, com o auxílio do professor, poderão problematizar a questão e refletir sobre ela.

Objetivos

- Reconhecer e avaliar os efeitos do processo de colonização do Brasil sobre a organização social e a cultura dos diferentes povos indígenas.
- Ler e interpretar mapas e cartas de parques e terras indígenas no Brasil e analisar sua distribuição e extensão no território nacional.
- Ler, escrever e interpretar textos de diferentes gêneros.
- Desenvolver procedimentos de coleta, seleção e organização de dados e informações em diferentes fontes de pesquisa.

Conteúdos

Povos indígenas – Parques e terras indígenas – Culturas indígenas – Território – Estado nacional – Diversidade cultural no Brasil.

Tempo estimado

Equivalente a 4 aulas. A atividade poderá ser realizada como tarefa extraclasse.

Desenvolvimento das atividades

- Promova uma roda de conversa para avaliar o que os alunos sabem sobre a questão indígena. Ouça-os e proponha que discutam: Há muita terra para poucos indígenas no Brasil? O que significa a demarcação e regulamentação das terras para esses povos? Quais os entraves e obstáculos para que esse direito seja alcançado?
- Examine as respostas e proponha que, em pequenos grupos, os alunos façam uma pesquisa. Inicialmente, eles podem examinar, em atlas geográficos e históricos, mapas com a distribuição de parques e terras indígenas no país. Em seguida, devem levantar dados sobre grupos determinados, como população, localização, língua falada, tradições culturais, modo de vida, lutas históricas, etc.
- Posteriormente, solicite aos alunos que pesquisem em jornais, revistas, livros e *sites* dados e reportagens sobre conflitos ou acordos emanados da criação de novas terras indígenas. Observe que, mesmo garantidas as terras, elas não estão livres de ameaças como invasões, desmatamento, contaminação de recursos hídricos. Oriente os grupos para que cada um deles se concentre em um estudo de caso, com destaque para a diversidade cultural resultante da presença de povos indígenas no Brasil.
- Os resultados do trabalho devem ser apresentados e debatidos em sala de aula, gerando quadros-síntese e dissertações individuais sobre o tema.
- Avaliação: leve em conta o conjunto da produção dos estudantes e avalie a clareza e organização dos textos orais e escritos. Considere a participação de cada aluno nos momentos individuais e coletivos e o domínio de processos e conceitos históricos e geográficos. Reserve um tempo para que a experiência seja avaliada também pelos estudantes.

Indicações de fontes para o aluno

CONSELHO Indigenista Missionário (CIMI). Disponível em: <www.cimi.org.br>. Acesso em: 19 maio 2016.

FUNDAÇÃO Nacional do Índio (Funai). Disponível em: <www.funai.gov.br>. Acesso em: 19 maio 2016.

IBGE. *Atlas escolar*. Disponível em: <http://atlasescolar.ibge.gov.br/mapas-atlas>. Acesso em: 19 maio 2016.

INSTITUTO Socioambiental (ISA). *Enciclopédia dos povos indígenas no Brasil*. Disponível em: <www.socioambiental.org/prg/pib.shtm#enciclop>. Acesso em: 19 maio 2016.

Atividade interdisciplinar com Geografia relacionada ao tema do Capítulo 3

A CONDIÇÃO DO NEGRO NO BRASIL ATUAL

Introdução

Ao trabalhar a instituição do sistema escravista colonial na América e no Brasil, os professores de História e de Geografia podem desenvolver atividades sobre a condição atual das populações afrodescendentes no país. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), publicada em 2011, o número de negros e pardos (51,3%) supera o daqueles que se declaram brancos (47,8%). Ou seja, percebe-se um forte crescimento do grupo dos que se declaram pardos. De um lado, o dado confirma as raízes históricas de nossa formação étnico-cultural; de outro, evidencia que muitos se declararam pardos, e não negros, em função de imagens e representações sociais desfavoráveis aos afrodescendentes, ainda presentes no Brasil.

As populações negra e parda são maioria nos estados do Norte-Nordeste e minoria no Sul. No mercado de trabalho, pesquisas reiteram as desigualdades em relação aos brancos e a discriminação sofrida por afrodescendentes de ambos os sexos. Em geral, eles ganham menos e é mais difícil que sejam escolhidos para cargos de chefia. Outro tema polêmico a ser debatido é a implantação de um sistema de cotas para o ingresso em universidades.

Para alguns estudiosos, garantir acesso aos afrodescendentes a bens e serviços coletivos é a reparação de uma injustiça histórica originada com a escravidão. Esta posição, no entanto, tem muitos opositores. Com a sequência de atividades abaixo, os alunos poderão analisar e se posicionar sobre este assunto.

Objetivos

- Reconhecer e analisar, com informações graficamente representadas, a condição atual das populações negra e parda na sociedade brasileira.
- Reconhecer, compreender e avaliar medidas e políticas compensatórias em favor de populações pobres e/ou afrodescendentes.
- Ler, escrever e interpretar textos de diferentes gêneros.
- Desenvolver procedimentos de coleta, seleção e organização de dados e informações em diferentes fontes de pesquisa.

Conteúdos

Escravidão no Brasil – Distribuição da população brasileira – População afrodescendente – Indicadores sociais e econômicos – Preconceito – Racismo – Discriminação.

Tempo estimado

Equivalente a 6 aulas. A atividade poderá ser realizada como tarefa extraclasse.

Desenvolvimento das atividades

- Inicialmente, convide os alunos a refletir sobre o tema. Divididos em pequenos grupos, eles poderão escolher tópicos para pesquisa e elaboração de um painel. Sugira, por exemplo, os seguintes subtemas: as lutas e a resistência dos negros no Brasil colonial; a situação dos negros no contexto da Lei Áurea; as comunidades descendentes de quilombolas; arte, religião e cultura afrodescendente; os negros e o mercado de trabalho; racismo e discriminação; as cotas raciais; o ativismo político negro, etc.
- Oriente-os na busca, coleta, seleção e organização de dados, textos e imagens. Sugira-lhes que pesquisem publicações com retratos do Brasil colonial, relatos e documentos sobre escravidão, os quilombos e a resistência negra, a produção cultural no país, pesquisas demográficas, etc. Coletar depoimentos atuais também pode enriquecer o trabalho.
- Solicite que os grupos organizem quadros-síntese sobre o tema, selecionando as informações mais relevantes para um debate. Os painéis devem ser compostos de textos, mapas, fotografias, pinturas e imagens diversas. Peça aos alunos que organizem um roteiro de apresentação dos resultados, definindo tempo e espaço para a exposição e o debate.
- Encerradas as apresentações, promova um debate coletivo e organize com os alunos um texto com as principais considerações e conclusões da classe. Considere a possibilidade de expor os resultados a toda escola. Ao final, solicite dissertações individuais sobre a condição dos afrodescendentes hoje no Brasil.
- Avaliação: organize um quadro com objetivos e expectativas de aprendizagem referentes a conteúdos temáticos, conceitos e habilidades trabalhados na atividade. Formule critérios de avaliação sobre a participação nos trabalhos coletivos, anotando cumprimento de prazos e tarefas. Adote também critérios para avaliar a produção de textos e os painéis. Examine a participação de cada estudante nas tarefas individuais e reserve um tempo para que a turma avalie a experiência.

Indicações de fontes para o aluno

CENTRO de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert). Disponível em: <www.ceert.org.br>. Acesso em: 19 maio 2016.

DIEESE. *Mapa da população negra no mercado de trabalho*. Disponível em: <www.dieese.org.br/relatoriotecnico/1999/relatorioPesquisa.pdf>. Acesso em: 19 maio 2016.

MOURA, Clovis. *História do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1989. (Princípios).

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma L. *Para entender o negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2007. (Viver, Aprender-EJA).

Vídeos e filmes

A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira. Direção: Joel Zito de Araújo. Brasil, 2001. (91 min). Viagem sobre a participação dos negros nas telenovelas brasileiras e seu papel na criação de representações sociais.

Vista a minha pele. Direção: Joel Zito de Araújo. Brasil, 2003. (15 min). Paródia da realidade brasileira, em que negros e brancos são mostrados em posições sociais invertidas. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=fNssyjM3_Y8>. Acesso em: 19 maio 2016.

Unidade 2

O “longo século XIX”

Saber histórico

A segunda Unidade deste volume contém uma série de assuntos referentes ao século XIX, com base em três temas centrais: a Revolução Francesa, a Revolução Industrial e o processo de independência do Brasil. Objetiva-se, nessa introdução, apresentar os debates em que esses temas surgiram e de que modo as significações sociais e interpretações historiográficas sobre esses fenômenos foram se transformando. O professor tem, assim, elementos para discutir os diferentes papéis que a Revolução Francesa adquiriu para os pesquisadores. O mesmo se dá com a Revolução Industrial, que é interpretada não apenas por meio da tecnologia, mas também por meio das formas de adaptação cultural das sociedades às novas técnicas. A independência do Brasil é mostrada como uma construção ligada à representação do poder, resultado da negociação e do choque de projetos diferentes.

Capítulo 11

Uma era de revoluções

Por que estudar uma era de revoluções?

- Possibilita uma reflexão sobre a formação das sociedades capitalistas no Ocidente.
- Apresenta o processo de constituição do campo dos direitos econômicos, sociais e políticos.
- Oferece uma reflexão sobre a formação da classe trabalhadora e das lutas sociais contemporâneas.

Objetivos

- Os alunos deverão compreender a dinâmica de formação e desenvolvimento do capitalismo a partir da Revolução Industrial, na Inglaterra.
- Os alunos deverão entender as lutas políticas e o contexto econômico e social que convergiu para a Revolução Francesa, em fins do século XVIII.
- Os alunos trabalharão especialmente com os conceitos de Revolução Industrial, industrialização, Revolução Francesa, direitos políticos.
- Os alunos desenvolverão habilidades relacionadas ao reconhecimento das transformações técnicas e tecnológicas que determinam as várias formas de uso e apropriação dos espaços rural e urbano; e que estão relacionadas à análise das lutas sociais e conquistas obtidas no que se refere às mudanças nas legislações ou nas políticas públicas.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: retoma a experiência dos protestos urbanos ocorridos em 2013, em virtude do aumento das tarifas de transporte público. Você pode sugerir aos alunos que façam um levantamento de vídeos e textos na internet produzidos pelos jovens que participaram das manifestações. Um debate sobre esses materiais ofereceria subsídios para uma reflexão sobre participação política e cidadania contemporânea. Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estarão em foco: Europa, especialmente Inglaterra e França, no século XVIII.
- Tema central: as mudanças políticas, econômicas e sociais na Europa do século XVIII, particularmente na Inglaterra, com a Revolução Industrial, e na França, por meio da Revolução Francesa. Visamos demonstrar que se trata de processos quase concomitantes que constituem as duas grandes linhas de força necessárias para a compreensão de quase todos os acontecimentos políticos, econômicos e sociais do século XIX.
- Boxe *Construindo conceitos*: o conceito de revolução pode ser mais bem compreendido se a reflexão sobre essa seção estiver articulada com exemplos do próprio capítulo do que seria uma revolução. Assim, é possível evitar uma discussão teórica que não colabora para o entendimento do conceito. Uma estratégia possível é solicitar aos alunos que tragam referências, interpretações e outras significações da vida cotidiana sobre o termo “revolução”. O trabalho de formalização do conceito pode incorporar as várias acepções encontradas nas referências dos alunos.
- A relação entre as revoluções: acreditamos que o professor deva, em aula, desenvolver as etapas da Revolução Francesa tendo em vista o recorte político e a crise econômica que se instaurou. A Revolução Industrial fornece outro referencial, em que seus temas políticos são submetidos à agenda econômica. Os debates serão bastante interessantes se os ideais de liberdade e de igualdade forem vistos tendo os conceitos de propriedade privada e de lucro como pano de fundo.
- Cultura juvenil: pode-se refletir sobre o papel fundamental do terceiro estado na formação da Assembleia Nacional, tendo em vista a radicalização dos jacobinos. Os alunos podem ser incentivados a organizar em sala de aula uma simulação de uma assembleia, apresentando propostas, discutindo e votando temas comuns à escola ou à dinâmica da classe. A atividade incentiva a participação coletiva dos alunos e, ao mesmo tempo, impulsiona a reflexão sobre a rebeldia e a defesa de causas comuns, discutidas também na abertura do capítulo e na atividade *Articule passado e presente*.

Imagens do capítulo

Imagens sobre o desenvolvimento técnico: as imagens sobre os avanços tecnológicos podem ser um estímulo para os alunos pesquisarem a iconografia produzida na época (entre os séculos XVIII e XIX) a respeito do tema. Com os resultados da pesquisa, seria oportuno organizar uma mostra das imagens e um debate sobre essas representações: elas apresentam as tensões sociais presentes em torno do processo de industrialização? Aparecem trabalhadores na imagem ou são apenas as máquinas? Quando surgem trabalhadores, como eles estão representados: contentes, bem vestidos ou cansados e maltrapilhos? É possível discutir que, naquele contexto, as máquinas representavam um “avanço” e não uma mudança com aspectos positivos e negativos.

Abordagens interdisciplinares

- **Arte**: pesquisa de imagens de época e imagens produzidas posteriormente sobre a Revolução Francesa. Identificar autoria, data e origem de cada uma. Avaliar os elementos, o estilo e a mensagem. Elaborar um pequeno texto analisando as conclusões obtidas.
- **Física**: pesquisa sobre os avanços científicos (motor a vapor, processo de obtenção do aço, dínamo, telégrafo, telefone, automóvel, avião) do período e suas consequências para a vida das pessoas.

Conheça mais

Sugestões de leitura

HOBSBAWM, E. *A era das revoluções*: 1789-1848. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. A obra aborda a Revolução Francesa e a Industrial inglesa, analisando as profundas mudanças desencadeadas com a "dupla revolução", entendida aqui como o triunfo do capitalismo liberal burguês.

______. *A era do capital*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. A obra realiza uma análise sobre a ascensão do capitalismo industrial e a consolidação da cultura burguesa, compreendendo o período entre 1848 e 1875.

PERROT, M. (Org.). *História da vida privada, 4*: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. O quarto volume da *História da vida privada* reúne textos de diferentes especialistas que analisam as transformações engendradas com a Revolução Francesa e que percorrem temas como a vida familiar na sociedade burguesa, os espaços de moradia, a redefinição do papel social das mulheres e das crianças, assim como as mobilizações e práticas cotidianas dos trabalhadores.

THOMPSON, E. P. A *formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 3 v. A obra aborda o movimento histórico de transição da sociedade inglesa para o capitalismo industrial analisando a construção identitária da classe operária, bem como os interesses, as experiências e as ações coletivas dos grupos de trabalhadores.

Filmes

Casanova e a revolução (A noite de Varennes). Direção de Ettore Scola. Inglaterra/França, 1981. (133 min).

Danton – o processo da revolução. Direção de Andrzej Wajda. França, 1982. (136 min).

Germinal. Direção de Claude Berri. Bélgica/França/Itália, 1993. (155 min).

Site

Banco de imagens sobre o "período de terror" do governo jacobino. Disponível em: <www.blastmilk.com/decollete/guillotine>. Acesso em: 21 abr. 2016. Em francês, este *site* disponibiliza um banco de imagens com ilustrações de cunho político (como caricaturas) e desenhos técnicos do funcionamento das guilhotinas.

Textos de apoio

Condições sociais no começo do capitalismo

Durante a maior parte dos últimos cento e cinquenta anos o debate sobre como eram as condições sociais no começo do capitalismo inglês foi bastante parcial. A maioria do povo inglês na primeira metade do século XIX estava convencida de que a chegada do capitalismo industrial havia trazido para ele privações pavorosas, que ela havia entrado numa era desoladora e cruel. Da mesma forma a maioria dos observadores habilitados e instruídos. Os economistas presumiriam que as condições dos trabalhadores pobres deviam ser bastante miseráveis: grande parte da teoria deles tinha por fim mostrar por que isto era inevitável. (Afinal de contas, considere a notória teoria da população de Robert Malthus, no sentido de que a população devia crescer mais depressa do que os meios de subsistência, de forma que os pobres deviam estar praticamente à beira da subsistência ou da fome. Ninguém aplica esta teoria à Inglaterra hoje, pelo simples motivo que a classe trabalhadora inglesa não está obviamente à beira da fome. Por outro lado essas teorias são aplicadas, mesmo hoje a países como a Índia, onde o grosso da população é desesperadamente pobre. As teorias que explicam, certo ou erradamente, por que a semi-inanição é inevitável só parecem plausíveis, mesmo para aqueles que as elaboram, quando há semi-inanição a ser explicada). Os estatísticos e os investigadores sociais não tiveram dificuldade em mostrar que o poder produtivo e o comércio da Inglaterra estavam aumentando aos saltos; embora alguns dos mais loucamente entusiasmados deles tentassem provar que as condições do povo haviam também melhorado, eles acharam isso muito mais difícil, de qualquer modo, até o meio da década de 1840.

HOBSBAWM, Eric J. *Os trabalhadores*: estudos sobre a história do operariado. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 131-132.

Comentários e respostas

Boxes e seções

Construindo conceitos

Incentive os alunos a assistir aos filmes indicados no boxe, que tratam das lutas de independência das Treze Colônias em relação à Inglaterra. Em seguida, proponha a discussão das obras e peça aos alunos que apresentem os elementos presentes nos filmes que indicam que a emancipação política das Treze Colônias foi uma revolução no período. Indique, também, que o filme *O patriota*, por exemplo, foca-se nas atitudes de um personagem principal, Benjamin Martin, durante as lutas pela independência no século XVIII. Proponha aos alunos a retomada

da leitura do texto do boxe e do capítulo a fim de que percebam a importância da participação popular em processos revolucionários, e não somente por meio de um único personagem, como os filmes geralmente abordam.

Para saber mais *(Marselhesa)*

1 Alguns trechos que poderiam justificar a crítica do jogador: Nossa terra do sangue impuro se saciará! [...] Que! essas multidões estrangeiras / Fariam a lei em nossos lares! / Que! as falanges mercenárias / Arrasariam nossos fiéis guerreiros [...] Estremeçam, tiranos! e vocês pérfidos / Injúria de todos os partidos / Tremei! seus projetos parricidas / Vão enfim receber seu preço! / Somos todos soldados para combatê-los.

2 Embora a resposta seja pessoal, é importante que se considere o contexto de criação da *Marselhesa*, pontuando o propósito inicial da canção – inflamar o exército francês em um contexto de guerra, enchendo os soldados de patriotismo. O propósito da canção, no entanto, perdeu-se fora de seu contexto de criação, ainda mais ao tornar-se um hino. A problematização feita pelos jogadores procede, pela necessidade de se repensar a mensagem que está sendo reproduzida, afinal, a canção pertence ao contexto de 1792 e parece inadequada para o cotidiano da França atual – com fortes influências culturais de diversos povos estrangeiros.

Atividades

Retome – tópicos 1 e 2

1 a) Nesta atividade, espera-se que os alunos relacionem e comparem eventos históricos estudados em capítulos anteriores. Eles podem ser incentivados não só a pensar historicamente como a relacionar acontecimentos que aparentemente não têm relação entre si. Os Atos de Navegação foram leis promulgadas pelo governo da Inglaterra com o objetivo de proteger os comerciantes ingleses, estimular o desenvolvimento naval e enfrentar a concorrência holandesa no comércio marítimo. Essas leis acabaram por incentivar um processo de acumulação de capitais, que foram canalizados, em grande parte, para a industrialização na Inglaterra. Por sua vez, o Tratado de Methuen, conhecido como "tratado dos panos e vinhos" e assinado em 1703 entre os governos de Portugal e Inglaterra, intensificou a venda de produtos têxteis ingleses às colônias portuguesas. Desse modo, esse tratado fez com que empresários e o governo inglês lucrassem bastante com a produção têxtil, incentivando, do mesmo modo que os Atos de Navegação, a intensa acumulação de capitais na Inglaterra.

b) O processo de cercamentos de terras agrícolas consistia no seguinte: as terras comunais, anteriormente utilizadas de forma coletiva pela população rural, passaram a ser cercadas e exploradas em benefício de um único proprietário. A criação de ovelhas naquelas terras foi a atividade mais característica desse processo. O uso de mão de obra (dos camponeses) nas terras cercadas diminuiu cada vez mais, já que o novo tipo de atividade ali implantado exigia um menor número de trabalhadores. Desse modo, esses trabalhadores deslocaram-se para as cidades em busca de emprego. É esperado que os alunos relacionem, portanto, a presença nas cidades de uma população desempregada, vinda do campo, com o início do processo industrial na Inglaterra, cuja forma de produção nas fábricas exigia mão de obra barata.

c) Espera-se que os alunos relacionem a situação política da Inglaterra aos fatores que incentivaram o processo de industrialização naquele reino. Após a Revolução Gloriosa, de 1688-1689, o governo inglês passou a ser totalmente controlado pelo Parlamento. Nele, tanto a aristocracia tradicional como a burguesia emergente tinham espaço político para defender seus interesses na realização de negócios lucrativos, baseados nas atividades comerciais, manufatureiras e coloniais.

Pratique

2 a) Porque, para esse historiador, a Revolução Industrial não deve ser analisada tendo-se em vista somente o que ela acrescentou ou subtraiu aos indivíduos; ela deve ser analisada como um processo social bastante complexo, que resultou em transformações profundas nas sociedades e na vida dos indivíduos.

b) Com a industrialização, a antiga organização corporativa da produção utilizada pelos artesãos foi eliminada, dando lugar a uma forma de relação entre os donos dos meios de produção, por um lado, e os trabalhadores assalariados, por outro. A especialização no trabalho ganhou espaço: nas fábricas, um operário passaria a ser responsável por apenas uma das etapas da produção, desconhecendo as demais etapas e os outros procedimentos. O artesão da Idade Média era, ao contrário, responsável por todas as etapas da produção.

c) Com base nos estudos e nos conhecimentos que os alunos possuem a respeito da produção industrial, tanto do passado como do presente, é esperado que apontem que o trabalho realizado pelos operários modernos passou a se caracterizar pela agilidade. Uma pessoa, sozinha, não era mais responsável por todas as etapas da produção. Adam Smith, em sua obra *A riqueza das nações*, publicada em 1776, descreve de maneira bastante informativa o processo de produção de alfinetes no cenário industrial. Smith dizia que, nas fábricas, dez operários, dividindo o trabalho de produção de alfinetes (cada um responsável por uma etapa), produziriam em um dia 48 mil alfinetes. Já numa produção artesanal, um artesão sozinho produziria vinte alfinetes em um dia. Pelos cálculos de Adam Smith, isso significaria apenas duzentos alfinetes produzidos por dez artesãos em um dia.

Analise uma fonte primária

3 a) Incentive os alunos a realizar um trabalho atento de interpretação do texto. Comente que, com base em uma análise rigorosa e fazendo as perguntas certas à fonte, é possível extrair informações importantes de um depoimento como esse. O médico Michael Ward diz que o ambiente das três fábricas que ele visitou

era sufocante, já que ele precisava arfar, ou seja, lutar para conseguir respirar. É provável que esses ambientes fossem fechados, sem ventilação apropriada. Eram, também, ambientes quentes, já que o médico cita as altas temperaturas encontradas no interior daqueles edifícios.

Se desejar ampliar esse tema com os alunos, destaque que os ambientes das fábricas eram, em geral, fechados, escuros e mal ventilados. Não havia, ainda, preocupação em relação ao bem-estar dos operários; é possível dizer, inclusive, que esse tipo de preocupação se tornou mais presente ao longo do século XIX, com o surgimento de sindicatos e de organizações operárias.

b) No depoimento, o médico Michael Ward fala sobre acidentes nas fábricas de algodão; no trecho selecionado, ele fala especificamente sobre acidentes envolvendo crianças. Era comum que mãos e braços ficassem presos nas máquinas. Ele ainda comenta que, ao visitar uma escola, encontrou uma grande quantidade de crianças operárias (106) e, entre elas, uma grande quantidade de crianças machucadas por acidente (47).

c) É esperado que os alunos citem a presença de leis que protegem a criança da exploração do trabalho infantil (como o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990) e de leis trabalhistas que garantem a proteção à saúde e à integridade dos trabalhadores.

Retome – tópico 3

1. A sociedade francesa se organizava em três ordens: clero (primeiro estado), nobreza (segundo estado) e camadas populares e burguesia (terceiro estado). A charge representa a sociedade francesa nas décadas finais do século XVIII: o povo (terceiro estado) é representado pelo homem que carrega os outros dois indivíduos às costas. A burguesia, que fazia parte do terceiro estado, não tinha reconhecimento social e desejava ampliar sua participação política. Suas aspirações por ascensão social e política eram limitadas por regulamentos do Estado absolutista francês. Os membros do terceiro estado sustentavam os demais com seu trabalho e com o pagamento de tributos. Já o clero e a nobreza, por sua vez, eram isentos do pagamento de tributos.

2. a) Desde a década de 1780 a França passava por dificuldades financeiras. A redução das taxas alfandegárias para produtos ingleses prejudicou a produção francesa e até mesmo o comércio; a produção agrícola também se encontrava em dificuldades, em razão de secas e inundações. Projetos de reformas, como o de Calonne, que propunha a cobrança de impostos da nobreza e do clero, eram barrados pela aristocracia. A crise política e econômica tornou-se tão grande, que fez com que o monarca decidisse pela instalação da Assembleia.

b) Os membros do terceiro estado exigiram a votação por cabeça (cada representante, um voto). Desse modo, o terceiro estado não ficaria em desvantagem como sempre estivera. Luís XVI não aceitou a exigência e, para impedir a vontade do terceiro estado, decidiu dissolver a Assembleia.

c) Os deputados reunidos na sala do jogo da pela juraram que não sairiam dali enquanto não fosse redigida e aprovada uma Constituição. Logo depois, em 9 de julho, aqueles deputados se declararam em Assembleia Nacional Constituinte. Desse modo, para Michel Vovelle, os representantes do terceiro estado, diante da recusa de Luís XVI em seguir adiante com o voto por cabeça, se posicionaram e, organizados, exigiram mudanças na organização política francesa. Para aquele historiador, esse evento foi o marco inicial do processo revolucionário.

3. Entre as decisões tomadas na Assembleia Nacional Constituinte estavam a abolição dos privilégios feudais, a aprovação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, o confisco dos bens da Igreja, a aprovação da Constituição Civil do Clero e a proclamação da primeira Constituição da França. A nova Carta Magna estabelecia a monarquia constitucional, em que o rei exerceria o poder Executivo, limitado pelo poder Legislativo.

4. Durante esse período, chamado de Convenção Montanhesa (até 1794), muitas pessoas que faziam oposição aos rumos do processo revolucionário foram guilhotinadas. A atuação popular foi bastante intensa e, em 1793, a Constituição do Ano I foi aprovada. Nesse período, o governo revolucionário adotou medidas que favoreciam a população, como a Lei do Preço Máximo, a venda pública a preços baixos de bens que pertenciam à Igreja e a nobres emigrados e a criação do ensino público e gratuito.

5. Naquele momento, a burguesia se reorganizou e derrubou os líderes da Montanha. Desse modo, o comando da revolução foi devolvido à burguesia e esta anulou várias decisões populares tomadas anteriormente, como a Lei do Preço Máximo.

6. Os girondinos desejavam consolidar uma República burguesa. Aliaram-se a Napoleão Bonaparte e, em novembro de 1799, organizaram o golpe, substituindo o Diretório por um Consulado, em que três representantes exerceriam o poder. Um deles era Napoleão. O poder, na realidade, concentrou-se nas mãos de Napoleão, que ajudou a consolidar as conquistas burguesas da revolução.

Pratique

7. a) Robert Darnton refere-se à palavra impressa, em jornais, panfletos, cartazes e em todos os tipos de publicação possíveis. Verifique se os alunos reconhecem que a expressão "tipo móvel" é usada para se referir aos tipos móveis que eram utilizados para a composição de páginas para impressão. Se desejar ampliar ou retomar esse tema com os alunos, diga a eles que os tipos móveis já eram utilizados pelos povos asiáticos e foram aperfeiçoados no século XV pelo alemão Johannes Gutenberg (c. 1400-1468). Gutenberg criou os tipos móveis de chumbo, mais resistentes que os antigos tipos móveis de terracota utilizados pelos chineses. Os tipos móveis de chumbo poderiam ser utilizados indefinida-

mente. Além disso, Gutenberg criou um novo tipo de tinta para impressão e aperfeiçoou a prensa, num processo que revolucionou a arte da impressão e tornou a palavra escrita mais acessível à população.

b e c) O "elemento novo", central na análise do historiador, é a imprensa. Espera-se que os alunos percebam que a análise construída por Robert Darnton constitui uma interpretação possível, mas não a única, a respeito da disseminação de ideias durante a Revolução Francesa. Para ele, a imprensa foi fundamental para levar as ideias da revolução a todos os cantos da França. Isso foi feito com a impressão de jornais, almanaques, panfletos, jogos de cartas, partituras de canções e outros tipos de publicação.

d) O novo calendário, republicano, foi adotado pelo governo da Convenção. O marco inicial desse calendário era setembro de 1792, ano em que foi proclamada a República. Ele era dividido em 12 meses de 30 dias. Os 5 dias que faltavam para completar os 365 dias existentes no calendário gregoriano passaram a ser feriados públicos. Os meses tinham nomes relacionados aos ciclos agrícolas e da natureza.

Articule passado e presente

8 a) Espera-se que os alunos identifiquem os diferentes grupos, ou movimentos, representados em cada uma das fotos: a primeira foto refere-se a um movimento internacional de mulheres, com reivindicações contra a violência e a discriminação sexista, denominado Marcha Mundial das Mulheres. Realizaram ações e eventos de maior alcance em 2000, 2005 e 2010, em que expressaram sua luta contra a opressão sofrida pelas mulheres e a favor de seus direitos. A segunda foto mostra uma intervenção artística organizada pela ONG Greenpeace, que realiza atos e protestos a favor do meio ambiente. Por sua vez, a terceira foto mostra a Parada do Orgulho LGBT realizada na cidade de Istambul, na Turquia. Em várias cidades do mundo, todos os anos, são organizados eventos em prol dos direitos civis de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT).

b) A noção de igualdade perante a lei e a justiça está, sim, presente em nossos dias, adaptada para as necessidades das sociedades democráticas contemporâneas. A Constituição Federal do Brasil, de 1988, tem como base o princípio da igualdade de direitos, ou seja, todos os cidadãos têm o direito de receber tratamento idêntico pela lei. Mas, para além da igualdade jurídica, e para além dos "direitos universais", o que marca a sociedade de nossos dias é o respeito pela diversidade e pela luta das minorias. Essa ideia de valorização da diversidade está presente, por exemplo, no desejo de implantação de direitos específicos para grupos como homossexuais, idosos, mulheres, afrodescendentes, indígenas, quilombolas, imigrantes, refugiados e outros. Além disso, a existência de uma variedade de legislações em prol do meio ambiente, por exemplo, também mostra que em nossos dias existe um leque variado de reivindicações. Por isso, é possível considerar que a noção de diversidade caminha junto com a de igualdade.

Capítulo 12

Europa: de Napoleão à restauração

Por que estudar Bonaparte e a Europa da restauração?

- Possibilita uma reflexão sobre a ordem política e o papel da guerra no mundo moderno.
- Propicia o entendimento das relações internacionais entre Europa e o continente americano.
- Oferece uma reflexão sobre a legitimidade do poder e os conflitos entre as classes sociais.

Objetivos

- Os alunos deverão identificar o processo que conduziu a Revolução Francesa para a coroação de Napoleão Bonaparte como imperador.
- Os alunos deverão compreender as relações políticas e econômicas entre Europa e América (especialmente, o Brasil, cujo processo de independência está vinculado ao contexto europeu).
- Os alunos trabalharão especialmente com os conceitos de regime político, império e nacionalismo.
- Os alunos desenvolverão habilidades relacionadas à identificação dos significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações, bem como habilidades relacionadas à análise das lutas sociais e das conquistas ou derrotas nas lutas pela garantia de direitos civis.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: sugere um debate sobre a igualdade jurídica entre homens e mulheres no mundo atual, especialmente na formulação do Código Civil. Os dois *links* a seguir podem colaborar na reflexão sobre o tema: <http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/pelo-fim-da-violencia-contra-a-mulher-e-desigualdade-de-genero/> (acesso em: 21 maio 2016) e <www.comciencia.br/reportagens/mulheres/11.shtml> (acesso em: 21 maio 2016). O primeiro é um artigo do advogado João Biazzo sobre violência contra a mulher e a lei brasileira; o segundo, de Fabiane Simioni, também advogada, trata da abordagem do tema no novo Código Civil, publicado em 2002. Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estarão em foco: a Europa, especialmente a França, e o continente americano, particularmente o Brasil entre 1799 e 1830.
- Tema central: analisa as transformações políticas que conduziram a Revolução Francesa ao governo de Napoleão e, posteriormente, à reação europeia no Congresso de Viena. Pretende-se, assim, configurar a ideia de que a restauração das monarquias, do absolutismo e do conservadorismo não é uma mera volta no tempo, mas uma reordenação das forças reacionárias na Europa e em suas áreas de influência.
- Tópico *O Consulado:* após a leitura desse item, pode-se confrontar o projeto popular-jacobino com o liberal-burguês, de origem girondina (retome o capítulo anterior, se necessário),

assumido na prática por Napoleão. Essa comparação permitirá visualizar a ordem social, econômica e política em construção, na França e na Europa, durante o período revolucionário e napoleônico.

- Tópico *Rio de Janeiro, sede da monarquia portuguesa (1808--1821)*: seguindo a proposta da coleção de integração dos conteúdos de História geral e do Brasil, propomos que se trabalhe a vinda da família real portuguesa ao Brasil como parte do contexto da Europa napoleônica e, consequentemente, a independência do Brasil dentro do quadro de reação contrarrevolucionária do Congresso de Viena, o que explica em parte o caráter tão distinto da independência brasileira em relação à independência de outros países da América do Sul e Central.
- Cultura juvenil: Napoleão Bonaparte tinha 30 anos em 1799, quando dissolveu o Diretório e centralizou o poder em torno de sua figura. Ao ser consagrado imperador, em 1804, estava com 35 anos. Era, portanto, um jovem general e viveu uma rápida ascensão política. Com base nessas informações, pode-se discutir com a classe as relações atuais entre juventude e política: existem jovens lideranças no país? Quem são esses jovens, que papéis ocupam? Pode-se afirmar que a política é uma atividade de "velhos" ao se avaliar a idade de governadores, senadores e presidentes? Há diferenças importantes entre políticos jovens e políticos adultos ou idosos? O debate pode oferecer elementos para que eles tomem consciência do lugar que ocupam nos espaços públicos e no campo político.

Imagens do capítulo

Imagens da coroação e aclamação real: trata-se de duas imagens que representam a coroação de um monarca: na primeira, Napoleão; na segunda, dom João VI. Solicite aos alunos que observem os elementos que constituem cada representação e que, depois, façam comparações entre elas, identificando semelhanças e diferenças. Ao final, os alunos podem arriscar interpretações sobre o sentido político proposto pelas imagens, levando em conta as escolhas de cada artista.

Abordagens interdisciplinares

- **Arte**: propor um trabalho sobre representações dos principais monarcas absolutistas (Luís XIV, o Rei Sol; Luís XVI; Elizabeth I; Catarina, a Grande, por exemplo), do período revolucionário ou anterior e do Império napoleônico, em livros de História e também em livros de Arte, com o objetivo de levantar os elementos que caracterizam esses monarcas da história europeia e como seus artistas – que fazem parte dessa história – representaram os acontecimentos e os personagens. Pode ser proposta como complemento da atividade de pesquisa de imagens apresentada no capítulo anterior.

Conheça mais

Sugestões de leitura

FURET, F.; OZOUF, M. (Org.). *Dicionário crítico da Revolução Francesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989. Este dicionário apresenta um repertório de conceitos-chaves ligados à história da Revolução Francesa.

PERROT, M. (Org.). *História da vida privada, 4*: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. O quarto volume da *História da vida privada* reúne textos de diferentes especialistas que analisam as transformações engendradas com a Revolução Francesa e que percorrem temas como a vida familiar na sociedade burguesa, os espaços de moradia, a redefinição do papel social das mulheres e das crianças, assim como as mobilizações e práticas cotidianas dos trabalhadores.

Tese

STOIANI, R. *Da espada à águia*: construção simbólica do poder e legitimação política de Napoleão Bonaparte. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2002. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-11062006-221202>. Acesso em: 21 abr. 2016. O trabalho analisa alguns aspectos da construção simbólica do poder de Napoleão Bonaparte, interpretando o seu sentido dentro do conjunto de práticas e representações políticas do fim do século XVIII e início do XIX.

Filmes

Carlota Joaquina, princesa do Brasil. Direção de Carla Camurati. Brasil, 1995. (100 min).

Guerra e paz. Direção de King Vidor. Estados Unidos/Itália, 1956. (208 min).

Os duelistas. Direção de Ridley Scott. Inglaterra, 1977. (95 min).

Comentários e respostas

Atividades

Retome

1. É esperado que os alunos façam um exercício bastante amplo de análise histórica e relacionem a trajetória pessoal de Napoleão a um contexto maior, que abarca a situação social, econômica e política da França pós-revolução. O Capítulo 11 deste volume tratou, entre outros assuntos, da Revolução Francesa. Esse processo revolucionário contribuiu justamente para o fim dos privilégios da nobreza e do clero e com a ascensão dos valores, da ideologia e do poder da burguesia. Considerando esse cenário, torna-se claro que aqueles "novos tempos" vividos pela França tornaram possível a chegada ao poder de alguém como Napoleão, que não tinha origem aristocrática. Em seu caminho para chegar ao governo, Napoleão rapidamente obteve o apoio da burguesia, além de receber apoio dos militares e das populações rurais. Durante o processo revolucionário, foram criados espaços nos comandos do exército revolucionário francês nas lutas contra os países intervencionistas. Além disso, as novas disputas pelo controle político da França (populares jacobinos × girondinos burgueses) na fase final do Diretório facilitaram a ascensão de Napoleão, que chegou rapidamente a general.
2. Entre as reformas iniciais estavam a criação de um novo padrão monetário, o incentivo à produção industrial e agrícola e a elaboração de uma nova Constituição.

3 O fato de o Código Civil Napoleônico assegurar, entre outros pontos, a igualdade perante a lei e o direito à propriedade demonstra que aquele conjunto de leis estava diretamente relacionado com a ideologia e as conquistas da Revolução Francesa.

Se desejar, você pode conversar um pouco mais sobre o Código Civil Napoleônico com os alunos e acrescentar que, apesar de ter se tornado modelo e referência para diversos países do Ocidente capitalista, esse conjunto de leis considerava as mulheres "civilmente incapazes". De acordo com Marvin Perry, "Atribuindo às mulheres uma condição inferior à dos maridos em questão de propriedade, adultério e divórcio, o código refletia tanto a atitude pessoal de Napoleão como a opinião geral da época com respeito às mulheres e à estabilidade da família." PERRY, Marvin. *Civilização ocidental*: uma história concisa. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015. p. 341.

4 a) De acordo com as informações do mapa, os estados em guerra contra as forças francesas eram os seguintes: Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda, Reino da Suécia, Prússia, Áustria, Hungria, Portugal, Império Russo, Reino da Sardenha e Reino da Sicília.

b) Ao observar o mapa, é esperado que os alunos notem que a área de influência do Império Francês na Europa em 1812 era grande: considerando-se os territórios conquistados e os estados aliados, seu poderio abarcava boa parte da Europa continental, em territórios contínuos. Isso demonstrava não só a grandeza de Napoleão como líder militar, como também a força da disseminação dos valores franceses no restante do continente.

5 O governo de Portugal mantinha fortes relações comerciais com a Inglaterra e relutou em romper os laços com aquela potência. Desse modo, Portugal desobedeceu às normas do Bloqueio Continental. As tropas francesas, então, ocuparam Portugal e, diante disso, a decisão do governo português foi a de transferir toda a Corte para sua colônia na América. Em 1808, dom João, a família real, milhares de funcionários da Corte e membros da nobreza desembarcaram nas terras do atual Brasil (primeiro em Salvador, depois no Rio de Janeiro).

Pratique

6 a) Equipamentos tipográficos chegaram às terras do atual Brasil com a Corte de dom João, em 1808. O uso de uma tipografia, para garantir a publicação e a circulação de materiais escritos, já era considerado algo importantíssimo para o bom funcionamento de um governo. A princípio, segundo o texto, a ideia era imprimir documentos oficiais, como editais, avisos, ordens régias, etc. Logo em 1810, porém, os primeiros romances começaram a ser publicados aqui.

b) Este item é uma oportunidade para que os alunos desenvolvam a habilidade de comparar textos, ideias e teorias. É esperado que eles percebam que a visão dos pesquisadores citados neste item complementa a visão da entrevistada Márcia Abreu: eles consideram que a Imprensa Régia, para além de imprimir documentos oficiais, passaria basicamente a fazer uma "propaganda de Estado" da corte instalada na América. Isso seria feito em um momento tenso, em que posicionamentos políticos estavam em jogo e a construção de uma "união" em torno do governo de dom João nestas terras era necessária.

c) Ao longo da entrevista, Márcia Abreu cita o crescimento rápido das tipografias particulares pelas terras do atual Brasil, a partir de 1808. O sucesso obtido com a republicação de romances que circulavam em Portugal (portanto, em português) e a proliferação de tipografias é, para o entrevistador, uma informação importante, pois, nesse momento, ele comenta: "Esse dado não parece ter conexão com a avaliação atual de que o brasileiro lê pouco." Essa é a conexão realizada com o presente: entrevistador e entrevistada conversam sobre a elaboração de um mito atual (o de que os brasileiros leem pouco) e encontram, no passado, um fator que pode desconstruí-lo.

d) Em sua última resposta, Márcia Abreu diz que "Quando falamos de baixo índice de leitura no Brasil de hoje, isso não é totalmente correto. A gente fala isso como um chavão, que vai sendo repetido." Ela então diz que, para refletir sobre o assunto, devemos avaliar os dados, e os dados dizem que *best sellers*, por exemplo, fazem muito sucesso no Brasil, com milhões de exemplares vendidos. Desse modo, ela problematiza o mito de que o brasileiro lê pouco e o desconstrói, considerando algumas variáveis, como o fato de os livros ainda serem muito caros no Brasil. Os alunos devem ser incentivados a expressar sua opinião, levando em conta seus próprios hábitos de leitura, bem como de seus amigos e familiares. Lance a eles questões que possam instigar o debate, como "Será que a população lê pouco, mesmo?"; "Hoje, que ferramentas nos permitem ter acesso a leituras?"; "O que vocês gostam de ler no tempo livre?".

Analise uma fonte primária

7 a) O evento retratado na charge é a invasão da Rússia pelas tropas napoleônicas, iniciada em 1811. O fato de "cossaco" ser um termo que designa um dos povos da Rússia permite chegar a essa conclusão.

b) Napoleão foi representado como o personagem de menor tamanho, à direita. Ele foi representado pequeno, provavelmente para representar sua diminuta força frente à resistência e às táticas de guerra russas, e aparece sendo "engolido" pelo chapéu de um soldado cossaco. A invasão da Rússia pelas tropas napoleônicas aconteceu em um período em que muitos povos se organizavam contra o domínio francês. Além disso, vale destacar que o governo russo (na época, quem estava no poder era o czar Alexandre I) resolveu desobedecer às ordens do Bloqueio Continental. Com isso, Napoleão decidiu invadir o território russo, mas a campanha militar foi uma completa tragédia: suas tropas voltaram desmoralizadas da campanha e o restante da Europa passou a se posicionar contra ele. O humor da charge está exatamente em representar, com traços exagerados, a dramática derrota de Napoleão.

c) Levando em conta a mensagem passada pela charge, podemos dizer que o artista que a produziu era "inimigo" de Napoleão.

d) Ao pesquisar uma charge produzida na atualidade, os alunos vão entrar em contato com assuntos em pauta

no mundo contemporâneo. Além disso, vão ter a chance de tratar a charge como fonte histórica, fazendo perguntas a ela e interpretando a mensagem que ela pretende passar. Ao estabelecer semelhanças ou diferenças entre charges atuais e a charge do início do século XIX, os alunos podem notar diferenças técnicas (no tipo de traço, no formato dos balões de fala, nas técnicas utilizadas no desenho e na colorização, por exemplo) e talvez diferenças na forma de expressar o humor.

Articule passado e presente

8 Antes de organizar a turma para a resolução desta atividade, esclareça aos alunos que o Código Civil brasileiro foi estabelecido pela primeira vez em 1916. Depois de reformas em seu texto, temos uma nova versão do código, em vigência desde 2003. O atual Código Civil trouxe inovações na questão da mulher, já que deixa claro que tanto homens e mulheres, quando casados, podem administrar bens, obter empréstimos, etc. A Constituição de 1988 foi bastante inovadora nesse sentido, contando com diversas passagens em que enfatiza a igualdade entre homens e mulheres, em direitos e obrigações.

Capítulo 13

Brasil: surge um país

Por que estudar a independência política do país?

- Possibilita uma reflexão sobre as origens da formação do Estado brasileiro emancipado.
- Apresenta as ideias, concepções políticas e aspirações ideológicas que marcaram diferentes projetos de país e que permanecem no ideário político nacional.
- Oferece uma reflexão sobre a formação das crises políticas e as lutas que conduzem a transformações no jogo do poder.

Objetivos

- Os alunos deverão identificar o papel das conspirações e rebeliões contra o poder metropolitano na formação de uma tensa atmosfera política de descontentamento e revolta.
- Os alunos deverão compreender as estratégias políticas e os interesses dos vários setores sociais na configuração da independência do país.
- Os alunos deverão trabalhar especialmente com os conceitos de crise política, independência e lutas sociais.
- Os alunos deverão desenvolver habilidades relacionadas a identificar registros de práticas políticas dos grupos sociais e relacionadas a avaliar criticamente conflitos de natureza política.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: trata dos limites da independência do país. É importante que se questione o que significa a emancipação nacional, atualmente e na época em que foi proclamada. O projeto político de um país sempre envolve as divisões da sociedade e suas oposições, interesses e mentalidades diversas. Pergunte aos alunos: os descendentes de africanos e de indígenas, bem como as camadas economicamente inferiores da sociedade colonial, foram integrados nos projetos criados na crise do sistema de dominação portuguesa? E no processo de proclamação da independência? E atualmente, a situação é diferente? (Ressalte que os analfabetos obtiveram o direito de voto apenas a partir de 1988.) Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estarão em foco: Brasil e Portugal, entre 1789 e 1822.
- Tema central: as revoltas do final do século XVIII e início do século XIX e o peculiar processo de independência política do Brasil, ocorrido em 1822. Trata-se de um período conturbado para o Império Português, às voltas com uma série de conflitos surgidos nas principais capitanias da América portuguesa, que colocaram em xeque os termos da relação colonial. Imersos na turbulência revolucionária do período, os rebelados receberam a influência dos ideais iluministas, da independência dos Estados Unidos (1776) e da Revolução Francesa (1789).
- O tema da independência: sugerimos ao professor discutir cuidadosamente este tema ao longo de todo o capítulo. O aluno deverá perceber a independência brasileira como um processo, e não apenas como um acontecimento, além de vislumbrar diferentes possibilidades e projetos de autonomia, não se restringindo ao projeto vencedor.
- Boxe *Leituras*: "Inconfidência ou conjuração": destaque que se trata de dois textos de autores distintos e solicite aos alunos que identifiquem o que os textos têm em comum e o que apresentam de forma original.
- Cultura juvenil: pode-se refletir sobre o papel de Tiradentes no desfecho da repressão à conjuração e na condenação dos rebeldes. Não se trata de heroicizá-lo, mas de refletir sobre o sentido dramático e pessoal da decisão tomada: assumir a responsabilidade pelos atos e não delatar os companheiros. O tema da fidelidade (ou da traição) nas relações interpessoais aborda um valor importante no processo de formação do indivíduo e de amadurecimento para a vida adulta. Pode ser oportuno iniciar a reflexão sobre o sentido moral da fidelidade e conduzi-la ao debate político, isto é, à problematização do ato individual inserido no espaço público e no jogo de poder.

Imagens do capítulo

Página dupla sobre "A Conjuração Mineira": com apresentação visual diferente, textos curtos associados a três representações de aspectos fundamentais deste evento histórico. Podem-se explorar essas imagens, solicitando aos alunos que as observem, identificando aspectos semelhantes e diferentes. Seria importante destacar que elas se inserem em um contexto de valorização da Conjuração Mineira como um dos momentos decisivos de construção da identidade nacional. Por isso, as pinturas de Pedro Américo e Antônio Parreiras revelam a grandiosidade e o drama dos acontecimentos narrados, especialmente nas obras que retratam as punições para os rebelados (*Jornada dos mártires* e *Tiradentes esquartejado*).

Abordagens interdisciplinares

- **Arte**: a iconografia sobre Tiradentes oferece condições para uma análise das diversas representações dessa figura histórica fundamental. Além do quadro de Pedro Américo, reproduzido no capítulo, pode-se analisar o painel de Portinari, o

quadro de Francisco Aurélio de Figueiredo e Melo (*Martírio de Tiradentes*, 1892), o quadro de Antônio Parreiras (*Prisão de Tiradentes*, 1914) e o de José Wasth Rodrigues (*Alferes Joaquim José da Silva Xavier*, 1940).

- **Literatura**: ler a obra *O romanceiro da Inconfidência*, de Cecília Meireles. Levantar dados sobre a autora, a que movimento literário pertencia, qual o posicionamento do poema em relação ao movimento político (exaltador, crítico, mitificador, etc.).

Conheça mais

Sugestões de leitura

ALGRANTI, L. M. *D. João VI*: os bastidores da independência. São Paulo: Ática, 1987. (Princípios). Ao abordar a dinâmica da monarquia portuguesa na virada do século XVIII para o XIX, o livro descreve o contexto da vinda da Família Real ao Brasil e os momentos que antecederam a independência.

MALERBA, Jurandir. *A corte no exílio:* civilização e poder no Brasil às vésperas da Independência (1808-1821). São Paulo: Companhia das Letras, 2000. O historiador trata da presença da corte portuguesa na colônia e dos impactos causados nas práticas sociais tanto da elite colonial como dos portugueses recém-chegados.

Tese

VALIM, P. *Da sedição dos mulatos à Conjuração Baiana de 1798*: a construção de uma memória histórica. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2007. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-12022008-111026>. Acesso em: 21 abr. 2016. O trabalho faz uma análise das perspectivas e caminhos pelos quais a Conjuração Baiana foi interpretada pela memória histórica.

Filmes

A independência do Brasil. Direção de Sérgio Baldassarini Júnior. Brasil: SBJ, 1993. (30 min). (História do Brasil, 3).

Os inconfidentes. Direção de Joaquim Pedro de Andrade. Brasil, 1972. (100 min).

Site

Museu Paulista (Museu do Ipiranga). Disponível em: <www.mp.usp.br>. Acesso em: 21 abr. 2016. Fundado em 1895, o Museu do Ipiranga é o marco histórico da independência do país; o parque que circunda o museu abriga o monumento a dom Pedro I, com a cripta onde está enterrado seu corpo. No *site* é possível acessar boa parte do acervo e fazer visitas virtuais a algumas salas.

Comentários e respostas

Atividades

Retome

1 a) Em parte, sim. Ambos tratam da problematização a respeito dos dois termos mais comumente utilizados para designar os movimentos anticolonialistas ocorridos no final do século XVIII, na América portuguesa: “inconfidência” e “conjuração”. O texto de Ronaldo Vainfas, porém, vai além do tema ao tratar da valorização da memória da Inconfidência Mineira à luz da República.

b) Incentive os alunos a comparar as ideias dos dois historiadores. É bastante útil que eles tenham contato com um dos aspectos do trabalho do historiador: identificar ideias, compará-las, interpretá-las e, assim, construir o conhecimento histórico. Maria de Fátima Silva Gouvêa considera que cabe marcar a diferença entre os termos inconfidência e conjuração, uma vez que, segundo ela, esses termos carregam valores diferentes. Por sua vez, Ronaldo Vainfas, logo no início de seu texto, considera que usar qualquer um dos termos (inconfidência ou conjuração) é quase a mesma coisa, pois, para ele, seus significados são bastante próximos.

2 Os conjurados pertenciam, em sua maioria, à alta sociedade mineira. Eles organizaram o movimento inspirados nas ideias iluministas e nos conteúdos da Constituição dos Estados Unidos. Os rebeldes exigiam o estabelecimento de um governo republicano e de uma Constituição semelhante à dos Estados Unidos, além de defender o incentivo à industrialização. O sentimento anticolonial e nacionalista é analisado pelo historiador Kenneth Maxwell; para subsidiar seu trabalho em sala de aula, transcrevemos um trecho de um de seus textos: “[...] a cronologia e a ideologia da conjuntura mineira, além disto, tinha projetado o movimento em um contexto muito mais amplo. O êxito da revolução americana e o impacto das ideias de Raynal e de outros sobre o Brasil significavam que os magnatas mineiros haviam articulado sua oposição ao domínio português em termos desafiadores do sistema colonial, no sentido mais fundamental. Já tinham ocorrido, anteriormente, levantes muito mais custosos em vidas e em propriedades, mas nenhum revestido de motivação fundamentalmente anticolonial e tão conscientemente nacionalista.” MAXWELL, Kenneth. Conjuração Mineira: novos aspectos. *Estudos avançados*, São Paulo. v. 3, n. 6, 1989. Disponível em: <www.revistas.usp.br/eav/article/view/8518/10069>. Acesso em: 6 mar. 2016.

3 Os participantes desejavam o estabelecimento de um governo republicano, de base mais democrática, e sem laços com a metrópole portuguesa. Também exigiam a liberdade de comércio e o aumento do soldo dos soldados. A Conjuração Baiana é considerada um movimento de origem popular porque contou com a participação de homens livres pobres.

4 a) É importante que o aluno considere a vinda da família real para a colônia em 1808, assunto estudado no capítulo anterior deste volume. Desse modo, a situação da colônia em 1817 já era bastante diferente da situação do final do século XVIII; basta lembrar que, em 1815, o Brasil havia sido elevado à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarves, e esse fator também trouxe mudanças políticas para os colonos.

b) Com a presença da Corte no Rio de Janeiro desde 1808, os colonos passaram a pagar mais impostos. Os tributos eram utilizados para custear os gastos da Corte e isso desagradava os colonos da capitania de Pernambuco. Além disso, dificuldades econômicas originadas com a baixa nos preços de algodão e de açúcar completavam o clima de insatisfação geral.

Pratique

5 a) De acordo com o historiador João Paulo G. Pimenta, os acontecimentos relativos a 1808, ou seja, à chegada da família real e da Corte portuguesa às terras do atual Brasil, devem ser levados em conta ao se estudar o processo de independência do Brasil.

b) O trecho escrito por João Paulo G. Pimenta complementa as ideias já expostas no capítulo. No item "O período joanino e a independência", os processos que articularam a independência do Brasil são relacionados com os eventos iniciados em 1808. De modo geral, é possível considerar que o processo histórico que levou à independência foi marcado pelas transformações da era das revoluções e, ao mesmo tempo, foi acelerado pela chegada da Corte e da família real à América portuguesa em 1808. Portanto, podem ser identificados, no texto, aspectos que sustentam essa ideia: o fato de dom João ter transformado o Rio de Janeiro na sede do Império Português trouxe inúmeras novidades, como a reestruturação administrativa e urbana, o aumento no número de empregos para as elites portuguesas, a circulação de novas ideias (com a imprensa, por exemplo), de novos padrões de comportamento e de novas convenções. A participação portuguesa no Congresso de Viena, logo após o Brasil ter sido elevado à categoria de Reino Unido, em 1815, atendeu às aspirações políticas de brasileiros, que se viam, agora, em pé de igualdade com os portugueses. Por fim, dom João VI retorna a Portugal em 1821, após as exigências das Cortes de Lisboa, em meio às transformações da chamada Revolução Liberal. A partir daí, uma série de articulações abriu caminho para a emancipação política do Brasil.

6 b) Os alunos devem identificar as opiniões de cada historiador. Texto 1: José Roberto do Amaral Lapa e Tamás Szmrecsányi, 2005. Para esses dois estudiosos, o processo de independência é longo, se inicia ainda no final do século XVIII e se estende até a década de 1830. Texto 2: Emília Viotti da Costa, década de 1970. Para ela, a independência é um processo amplo que se relaciona com a crise do sistema colonial, a crise do absolutismo e as lutas liberais e nacionalistas. Texto 3: Isabel Lustosa, 2008. Para Lustosa, o estudo da imprensa no Brasil no período da independência é fundamental para conhecermos os atores envolvidos no processo. Texto 4: Jurandir Malerba, 2005. Para ele, é importante analisar como negros e brancos pobres, escravizados e libertos participaram (ou não) dos acontecimentos da independência. Texto 5: Iara Lis Carvalho Souza, 2000. Para essa historiadora, a independência do Brasil é um processo amplo que não se esgota nem se restringe ao ano de 1822.

c) Neste item, os alunos são incentivados a lidar com momentos importantes no que diz respeito à historiografia brasileira. Na década de 1970, Emília Viotti da Costa expressava o quadro de ideias que pretendia ligar o processo de independência a uma estrutura social, política e econômica bastante ampla. Ao longo da década de 1960, a historiografia buscava renovação e foi influenciada pelas obras de Caio Prado Jr. Muitas de suas ideias foram aprofundadas em pesquisas posteriores; é nesse cenário que Emília Viotti está presente. Sua análise incorpora alguns conceitos de Caio Prado Jr., como a importância do pacto colonial. Quase ao mesmo tempo, Fernando Novais estudaria a fundo a crise do antigo sistema colonial. Desse modo, Emília Viotti, Novais e outros de sua geração analisaram a independência política do Brasil com base nessa chave interpretativa. Esses estudos foram fundamentais para desenvolver a historiografia a respeito do tema e foram sendo incorporados e transformados por novas pesquisas, ao longo do tempo. Jurandir Malerba, por exemplo, um dos representantes de uma nova geração de historiadores, nos informa que a geração de 1970 não tratou da participação popular no processo de independência, indicando que essa é uma lacuna importante que ainda deve ser preenchida por novos estudos.

d) Os historiadores que apresentam ideias semelhantes (dentro do grupo selecionado aqui, nesta atividade) são Iara Lis Carvalho Souza, José Roberto do Amaral Lapa e Tamás Szmrecsányi, já que todos consideram que a temporalidade é algo que deve ser levado em conta: para eles, o processo de independência não se restringe, nem se esgota, em 1822.

e) Resposta pessoal. Possivelmente os alunos vão citar o trecho 3, de Isabel Lustosa, já que a ideia de entender o papel da imprensa no processo é algo bastante diferente e talvez pouco disseminado. Eles também podem ficar surpresos com as ideias do trecho 4, de Jurandir Malerba, uma vez que o estudo sobre a participação popular na independência também é algo pouco explorado em livros e obras didáticas.

Analise uma fonte primária

7 a) Espera-se que os alunos percebam que o personagem em destaque tanto na ilustração do cartaz como na obra de Pedro Américo é dom Pedro I. No filme, esse personagem é interpretado pelo ator Tarcísio Meira.

b) Incentive a observação e a comparação das imagens. A maneira de representar dom Pedro I no "evento" da independência do Brasil, na imagem do cartaz, é extremamente parecida com a maneira como dom Pedro I foi representado na obra de Pedro Américo.

c) Tanto o cartaz (e o filme) como a pintura de Pedro Américo podem ser analisados como fontes históricas porque trazem a visão de mundo de quem as produziu e da época em que foram produzidos. Desse modo, é importante que se entenda que uma fonte histórica não se refere exclusivamente a um documento produzido exatamente dentro do período estudado pelo historiador. Fontes produzidas muito tempo depois de determinado evento tornam-se algo interessantíssimo a ser estudado porque mostram as escolhas e a ideologia de quem as produziu e o modo como o evento em questão passou a ser visto (e utilizado) posteriormente. Você pode comentar com os alunos alguns aspectos sobre a época de produção dessas obras para contextualizá-las. A produção da pintura de Pedro Américo, um artista academicista e de influência neoclássica, foi iniciada em 1885 e terminada em 1888, ou seja, ainda nos anos finais do Segundo Reinado. Segundo pesquisadores, ela fazia parte de um contexto em que a criação de uma memória nacional era importante para justificar a existência da monarquia no Brasil. Já o filme, de 1972, foi feito durante o período da ditadura militar no país. Pesquisadores indicam que o filme não pretendia, necessariamente, legitimar o regime instalado. No entanto, ele acabou fazendo esse papel, em parte,

ao exaltar a figura de um herói de acordo com a história oficial. Para saber mais sobre esse filme, a recepção que teve à época e a maneira como a independência é tratada nele, leia o artigo "Independência ou Morte!", disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/cine-historia/independencia-ou-morte>. Acesso em: 10 mar. 2016.

As representações de dom Pedro I em pinturas, filmes, etc. foram feitas com uma intenção. No caso, a intenção era perpetuar a data de 7 de setembro e a independência e, assim, constituir a "memória visual da nação" e valorizar a monarquia.

Converse com os alunos sobre alguns filmes com temática histórica que podem ser utilizados para tratar da memória visual de uma nação. Você pode citar, por exemplo: *Independence Day* (1996), *Dança com lobos* (1990), *... E o vento levou* (1939), *Nascido em quatro de julho* (1989), *Carlota Joaquina, princesa do Brasil* (1995), *Olga* (2004), *Os inconfidentes* (1972) e, mais recentemente, *O regresso* (2015). Há muitos outros exemplos que podem ser citados; é importante ficar claro, porém, que não há um "filme correto". Há filmes que não possuem necessariamente uma temática histórica explícita, mas fazem o papel de "memória visual da nação" de forma contundente.

Articule passado e presente

8 a) O gráfico mostra a variação do dólar ao longo dos anos (sempre mostrando o valor de venda do dólar comercial, no primeiro dia útil de cada ano). O aspecto marcante é a alta a partir de 2012, atingindo, em 2016, um valor mais alto que todos os valores anteriores. Possivelmente, os adolescentes têm bastante contato com noticiários e entendem a importância, para a economia de um país, de controlar a variação do dólar. Há quem diga que o "dólar alto" causa impacto para todos, mas especialmente para os mais pobres, e isso, em geral, é verdadeiro. O aumento do dólar se reflete no aumento do preço de produtos básicos, como pão, alimentos e remédios, e também em produtos eletrônicos. Isso ocorre, em geral, porque determinados produtos são importados (trigo, alguns remédios, alguns eletrônicos) e, com a alta do dólar, a tendência é que seu preço aumente.

b) Sim, sem dúvida. Os organismos ou organizações internacionais, constituídos por tratados ou acordos, incentivam a cooperação entre seus países-membros, adotando normas de comportamento político, planejando ações em caso de catástrofe ou crise, etc. Entre os principais organismos internacionais, temos: ONU (Organização das Nações Unidas), Unesco (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), OMS (Organização Mundial da Saúde), FMI (Fundo Monetário Internacional), OMC (Organização Mundial do Comércio) e OIT (Organização Internacional do Trabalho).

c) Depois das reflexões, espera-se que os alunos concluam que nenhum país, no mundo, "vive sozinho". A economia de determinado local é altamente influenciável pelas variações nas bolsas de valores internacionais. O mesmo ocorre politicamente, já que uma crise econômica em determinado país, por exemplo, pode impactar outros. O exemplo da Organização Mundial da Saúde, nesse aspecto, é bem interessante porque essa agência mundial de saúde, entre outras coisas, elabora pesquisas com o intuito de estabelecer padrões para os tratamentos de doenças para os povos do mundo inteiro.

Capítulo 14

As independências na América espanhola

Por que estudar as independências da América espanhola?

- Possibilita uma reflexão sobre as lutas políticas pelo poder no continente americano.
- Apresenta o processo de formação dos Estados nacionais latino-americanos em comparação com a formação do Estado brasileiro.
- Oferece uma reflexão sobre o papel das classes sociais na construção das nações modernas.

Objetivos

- Os alunos deverão compreender as especificidades da formação das sociedades hispano-americanas, bem como dos interesses que conduziram aos processos de independência.
- Os alunos deverão identificar os projetos políticos e o ideário que os alimentou ao longo das lutas de independência;
- Os alunos trabalharão com os conceitos de sociedade hispano-americana, independência política, unidade política × fragmentação.
- Os alunos deverão desenvolver habilidades que os tornem aptos a comparar os significados histórico-geográficos das organizações políticas e socioeconômicas em escala regional e mundial; além disso, irão desenvolver habilidades relacionadas a identificar registros de práticas de grupos sociais no tempo e no espaço.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: apresenta imagem de evento realizado em 2015 no Memorial da América Latina, sediado em São Paulo que, na ocasião, contava com a presença de imigrantes bolivianos que celebravam os 190 anos de independência de seu país em relação ao domínio espanhol. O tema propõe uma discussão sobre as semelhanças e as diferenças entre os processos de emancipação política realizados nos territórios da América espanhola e do Brasil no século XIX. Destaque que, no caso da América espanhola, ao contrário da América portuguesa, ocorreram guerras para a conquista da independência e, posteriormente, um processo de fragmentação dos territórios. Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estará em foco: a América hispânica, entre os anos 1770 e 1838.
- Tema central: os processos de independência da América espanhola e a formação dos Estados nacionais latino-

-americanos em contrapartida ao nosso peculiar processo de independência política em 1822. Pode-se debater a divisão da América espanhola após as independências, contrapondo o republicanismo, instaurado nos países vizinhos, à monarquia, no caso do Brasil.

- Boxe *Leituras*: o tema das mulheres nas lutas de libertação pode ser relacionado com a luta atual do povo curdo, na região do Oriente Médio, onde a participação das mulheres, nos conflitos contra o governo iraquiano, tem sido destacada. Há vários *sites* que analisam o assunto. Caso haja interesse, o *link* a seguir traz uma entrevista com Melike Yasar, uma militante curda envolvida com o Movimento de Mulheres Livres do Curdistão: <http://outraspalavras.net/outrasmidias/destaque-outras-midias/a-luta-incomum-das-mulheres-curdas/>. Acesso em: 10 maio 2016.
- Cultura juvenil: pode-se refletir sobre o papel das lideranças políticas nas lutas de libertação dos Estados latino-americanos a partir de um debate sobre a figura do "herói" no engajamento político da juventude. O que mobiliza a vontade de participar de uma luta política? É preciso que os líderes políticos sejam vistos como heróis invencíveis para que as pessoas se disponham a segui-lo? Há líderes contemporâneos que agiram no campo político e são vistos como "heróis"? Essas questões podem incentivar o debate, mas se julgar oportuno, a imagem do monumento de Simón Bolívar também oferece uma possibilidade de introduzir o assunto.

Imagens do capítulo

Boxe *Leituras*: o mural de Diego Rivera, *A Guerra de Independência do México,* retrata a emancipação política mexicana, distinta dos demais processos de independência da América espanhola por ter sido uma tentativa das massas populares e por seu caráter predominantemente rural. Você pode incentivar os alunos a conhecer a produção dos chamados muralistas mexicanos, um grupo heterogêneo de pintores que contribuíram para consolidar representações populares a partir da Revolução Mexicana de 1910. O *site* do Museu de Belas Artes do México oferece um ponto de partida para a pesquisa: <http://museopalaciodebellasartes.gob.mx/assets/descargables/muralistas.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

Abordagens interdisciplinares

- **Geografia**: propor uma pesquisa sobre as alianças regionais latino-americanas das últimas décadas, levantando o histórico, os objetivos e os resultados alcançados.

Conheça mais

Sugestões de leitura

BETHELL, L. *História da América Latina*: a América Latina colonial. v. 3. São Paulo: Edusp; Brasília: Funag, 1999. O terceiro volume da série *História da América Latina* faz uma análise da desestruturação dos domínios coloniais espanhol e português e dos processos de independência de ambas as porções coloniais.

COGGIOLA, O. (Org.). *A Revolução Francesa e seu impacto na América Latina*. São Paulo: Nova Stella/Edusp, 1990. O livro reúne textos de diversos autores que analisam os desdobramentos da Revolução Francesa no continente americano, como nos movimentos de independência da América Latina e nos panfletos revolucionários da Conjuração Baiana de 1798.

PRADO, M. L.; PELLEGRINO, Gabriela. *História da América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014. A obra aborda a crise dos domínios coloniais, levando em conta a construção das identidades, a educação, a cidadania, a cultura e a política no processo de formação dos novos Estados nacionais.

Tese

PIMENTA, J. P. G. *O Brasil e a América espanhola (1808-1822)*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2004. O trabalho examina o impacto dos processos independentistas hispano-americanos no Brasil e na configuração de seu projeto de independência no contexto entre 1808 e 1822.

Filmes

Vera Cruz. Direção de Robert Aldrich. Estados Unidos, 1954. (94 min).

Walker. Direção de Alex Cox. Estados Unidos, 1988. (95 min).

Sites

Independência do Chile e biografia de José de San Martín. Disponível em: <www.crucedelosandes.com.ar/historia_sanmartiniana.asp>. Acesso em: 21 abr. 2016. No *site*, em espanhol, é possível acessar informações biográficas sobre San Martín e imagens das principais batalhas da guerra de libertação chilena.

Comentários e respostas

Boxes e seções

Leituras: *Simbologias históricas: uma obra de Diego Rivera*

1. A história colonial aparece representada na base da obra de Diego Rivera, onde é possível identificar a luta entre espanhóis de armadura e guerreiros astecas. A história mais recente está representada na parte superior do mural, onde identificamos um operário de braço estendido e a luta camponesa pela terra.
2. Os alunos podem indicar os seguintes elementos: as lanças na base da figura; as personagens de braços estendidos com punhos cerrados; a espada em riste ao centro; a própria imagem da águia comendo a cobra; os camponeses de costas com tochas de fogo e rifles nas mãos; as bandeiras erguidas e a faixa com palavras de ordem no topo.

Atividades

Retome

1. a) Entre as diferenças que podem ser identificadas, uma é a fragmentação política ocorrida na América espanhola em contraposição ao Estado monárquico mais "unificado" que emergiu após todo o processo de independência do Brasil. Comente com os alunos que hoje é comum que os historiadores chamem a atenção para a formação das diversas repúblicas latino-americanas após as independências, marcando a diferença entre esse cenário de fragmentação e diferenciando-o do processo ocorrido na América portuguesa. No Brasil, apesar de lutas de independência terem ocorrido em algumas províncias,

o processo de independência foi articulado no sentido de se manter a ordem e a "unidade" do país. Outra diferença que pode ser identificada é a ordem política republicana, que acabou prevalecendo por toda a América hispânica, em contraposição à ordem monárquica, que se manteve no Brasil. Outra diferença ainda é a condução da independência, no Brasil por um membro da família real portuguesa, enquanto que na América hispânica pela elite *criolla*.

b) Resposta pessoal. É provável que os alunos concordem com essa opinião, uma vez que, em seu cotidiano, o contato com as notícias, com a cultura, com os costumes e com a realidade presente no restante dos países da América Latina é extremamente baixo. Incentive os alunos a conversar sobre o cotidiano deles, fazendo com que reflitam se existe algo "latino-americano" presente em suas vidas. Questione, em especial, os aspectos culturais: que grupos musicais ou cantores latino-americanos são conhecidos no Brasil? Que artistas, desenhistas ou cineastas latino-americanos nós, brasileiros, realmente conhecemos a fundo? Apesar de ser provável que as respostas concordem com a afirmação, o assunto pode dar origem a uma rica discussão em sala de aula.

2 Entre a população da América espanhola no início do século XIX havia indígenas (esse era o maior grupo), mestiços (descendentes de espanhóis e populações locais), negros escravizados, *criollos* (filhos de espanhóis nascidos na América) e *chapetones* (espanhóis nascidos na metrópole). É possível identificar o grupo social dos *criollos* como o que desejava a independência. Eles eram, também, defensores do livre comércio e consideravam que o rompimento com a metrópole espanhola poderia trazer melhorias para suas transações comerciais.

3 Procure incentivar os alunos a retomar as informações e os conhecimentos deste capítulo com o do Capítulo 8 deste volume, intitulado "A colonização espanhola e inglesa da América". No Capítulo 8, vimos que a colonização espanhola organizou formas de trabalho que exploravam intensamente os povos indígenas na América, como a *mita* e a *encomienda*. Além disso, a colonização espanhola desarticulou os modos de vida dos diversos povos americanos e levou à morte milhares de indivíduos. Desse modo, é possível compreender a existência de revoltas indígenas frequentes nas diversas colônias espanholas na América.

Pratique

4 a) Segundo a historiadora Maria Ligia Coelho Prado, muitas mulheres costumavam acompanhar os maridos nos campos de batalha. Várias mulheres trabalhavam ao lado das tropas, cozinhando, lavando ou costurando. A historiadora comenta que havia muitas mulheres soldados, que não iam aos conflitos necessariamente para acompanhar seus maridos, mas, sim, para integrar o combate armado. Havia, ainda, mulheres que trabalhavam como mensageiras para as inúmeras tropas.

b) Não. De modo geral, a chamada história oficial não tem reconhecido a participação de mulheres nas guerras de independência da América espanhola. De acordo com a historiadora, o reconhecimento de sua atuação é fraco e esporádico, diante de sua importante e decisiva participação nas batalhas, , que permite considerá-las como "fundadoras da pátria".

c) De acordo com a historiadora, os símbolos femininos nacionais são, em geral, aqueles ligados à religiosidade, como as imagens das Nossas Senhoras. Isso pode ser explicado, por um lado, pelo importante papel que o catolicismo tem na América Latina, e, por outro, pelo pouco interesse que a história oficial tem dado à trajetória das personalidades femininas na região.

d) É possível observar que Juana foi retratada na estátua numa pose altiva, corajosa. Montada em seu cavalo, à maneira das mulheres da época (com as duas pernas em um só lado), Juana aparece com a espada em punho, atuando em batalha. Interessante notar que o cavalo está, também, em uma posição bastante altiva, em intenso movimento. Suas patas traseiras estão no ar, indicando que o artista queria representar uma ação de combate.

e) De modo geral, não. Não é comum que as mulheres sejam representadas como aconteceu à Juana, nesta estátua. Espera-se que os alunos percebam, portanto, que o artista que elaborou esta estátua pretendia, realmente, valorizar o caráter da vida militar de Juana, destacando sua participação ativa nos conflitos. Isso não é comum, pelo menos no Brasil. Aqui, na maior parte das cidades, ou não temos estátuas homenageando mulheres ou, quando temos, elas são, em geral, representadas de maneira mais passiva.

Caso queira ampliar esse tema em sala de aula, você pode propor aos alunos que façam pesquisas sobre a trajetória de algumas mulheres que participaram de forma ativa das lutas pela independência na América espanhola. Com os resultados obtidos, eles podem produzir uma "revista de História" ou um "dicionário de mulheres latino-americanas", com um verbete dedicado a cada mulher. Um trabalho desse tipo pode colaborar para a desconstrução de estereótipos a respeito do papel da mulher ao longo da História. A historiadora Maria Ligia Coelho Prado, no livro *América Latina no século XIX*: *tramas, telas e textos* (2. ed. São Paulo: Edusp, 2004), cita diversas dessas mulheres; reproduzimos, aqui, o nome de algumas delas para auxiliá-lo em seu trabalho em sala de aula: Manuela Eras y Gandarillas; Josefa Montesinos; Manuela Pedraza (obteve a patente de tenente); María Remedio Del Valle; Evangelista Tamayo (obteve a patente de capitã); Leona Vicario; Josefa Ortiz de Dominguez.

f) Ao longo da história da moeda do Brasil, três mulheres foram representadas em cédulas: a Princesa Isabel, em 1967, em uma cédula de 50 cruzeiros; a poetisa Cecília Meireles, entre 1989 e 1992, nas notas de 100 cruzados novos; e, em 1994, a figura conhecida como "a baiana" circulou nas cédulas de 50 mil cruzeiros reais (pouco antes da criação do real). Esses poucos exemplos demonstram que o reconhecimento das mulheres pela participação na História ainda é bastante fraco e intermitente no Brasil. Para auxiliar seu trabalho em sala de aula, consulte a reportagem "8 países que têm mulheres nas notas de dinheiro", disponível em: <http://exame.abril.com.br/economia/noticias/8-paises-que-tem-mulheres-nas-notas-de-dinheiro>. Acesso em: 15 mar. 2016.

Analise uma fonte primária

5 Esta atividade pode ser realizada de forma interdisciplinar, já que articula, com a disciplina de História, elementos de disciplinas como Arte, Língua Portuguesa e Literatura. A alegoria como figura de linguagem oferece uma coisa para sugerir outra. Ou seja: para dizer algo, utiliza-se um símbolo, que, à primeira vista, nada tem a ver com o conteúdo desejado. "A noção [de alegoria] permite referir-se ao tipo de figura de linguagem em que algo representa ou significa outra coisa diferente. Da mesma forma, dá-se o nome de alegoria à obra literária ou artística de sentido alegórico. Uma alegoria é, neste sentido, um tema artístico ou uma figura literária que permite representar uma ideia [abstrata] por meio de outras formas, podendo estas ser humanas, animais ou objetos. Por exemplo, a imagem de uma caveira com dois ossos cruzados é uma alegoria à pirataria. Por outro lado, uma mulher cega com uma balança representa a justiça." *Conceito de alegoria*. Disponível em: <http://conceito.de/alegoria>. Acesso em: 16 mar. 2016.

a) A pessoa representada à direita é Simón Bolívar. À esquerda, aparece a figura de uma mulher (em menores proporções). A mulher está sendo "abraçada" por Bolívar. Com base nas ideias do texto de Carla Mary da Silva Oliveira, é esperado que os alunos percebam que a mulher da imagem representa o continente americano.

b) A imagem pode ser considerada uma alegoria da liberdade: nesse caso, a mulher realmente não está "vazia de sentido" porque ela simboliza tanto o continente americano como a liberdade. Os alunos podem elaborar hipóteses ao perceber que a imagem foi feita no período das independências da América espanhola e traz, necessariamente, a figura de Simón Bolívar, "o libertador". Desse modo, a interpretação completa desta imagem deve ser feita tendo como suporte tanto os eventos históricos do período das independências como a noção de alegoria nas pinturas e nas artes em geral. Pesquisadores indicam que esse tipo de imagem, trazendo o símbolo feminino para representar a liberdade, foi amplamente utilizado na época das independências da América espanhola.

Articule passado e presente

6 a) Sim, o desconhecimento sobre algo ou alguém pode originar, alimentar ou fortalecer estereótipos. No caso do assunto deste capítulo, é importante que os alunos percebam que o desconhecimento sobre a história e a trajetória dos povos latino-americanos, nossos vizinhos, pode dar origem a ideias preconcebidas sobre eles. Isso, por sua vez, pode resultar no surgimento, no fortalecimento e na circulação de estereótipos, como no caso do estereótipo relacionado aos torcedores de futebol da Argentina.

b) O autor do texto comenta que a rivalidade entre argentinos e brasileiros pode não ter fundamento histórico, e, sim, constituir um mito midiático restrito ao folclore do futebol. Desse modo, para a reportagem, a mídia brasileira (representada, no caso, por locutores e comentaristas esportivos) seria a responsável por alimentar o estereótipo do argentino e um clima de rivalidade. Um dos pontos utilizados para tentar negar o estereótipo (ou, pelo menos, enfraquecê-lo) é embasado pela pesquisa histórica: a historiadora citada na reportagem considera que, no futebol, o grande rival da Argentina seria a Inglaterra, e não o Brasil. Além disso, em outro momento da reportagem, é dito que não há nada nas relações político-econômicas entre Brasil e Argentina que justificaria a rivalidade entre os dois países. Aí está, portanto, um segundo ponto que pode enfraquecer ou negar o estereótipo.

c) Sim. Isso aconteceu no caso da participação das mulheres nas guerras de independência da América Latina. Os alunos tiveram contato com dois textos que negam a ideia de que as mulheres não teriam participado desses episódios. A análise da estátua de Juana Azurduy de Padilla, mostrada numa pose altiva, em geral reservada às estátuas masculinas, também contribuiu para isso.

d) Os alunos devem ser incentivados a pensar em situações estereotipadas presentes em seu cotidiano. Há muitas situações envolvendo aquilo que os pesquisadores chamam de estereótipo de gênero, como "meninas não jogam futebol", "meninos não choram", etc. Há outras situações que podem se relacionar ao etnocentrismo, quando expressões ou ideias pretendem mostrar que uma cultura é superior a outra. A ideia, nesta atividade, é que os alunos treinem a argumentação e o senso crítico. Se desejar, mostre a eles outro exemplo de reportagem que discute e desconstrói um estereótipo: "Estereótipo de que 'Matemática é para garotos' afasta meninas da tecnologia, diz pesquisador", disponível em: <www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/09/150831_entrevista_andrew_meltzoff_cc>. Acesso em: 16 mar. 2016.

Capítulo 15

Novos projetos: nacionalismo, socialismo e liberalismo

Por que estudar o nacionalismo, o socialismo e o liberalismo?

- Possibilita uma reflexão sobre as principais ideologias que fundamentam o pensamento político contemporâneo.
- Proporciona uma análise sobre as origens sociais e os interesses políticos que fundamentam as ideias e os princípios econômicos e filosóficos.
- Oferece uma reflexão sobre as diferentes correntes políticas que marcaram a experiência do mundo nos séculos XIX e XX.

Objetivos

- Os alunos deverão compreender os princípios que orientam as estruturas ideológicas e os sistemas simbólicos construídos ao longo do século XIX.

- Os alunos deverão identificar as especificidades de cada projeto ideológico, bem como o terreno comum no qual essas ideologias se forjaram.
- Os alunos trabalharão com os conceitos de ideologia, nacionalismo, liberalismo e socialismo.
- Os alunos deverão desenvolver habilidades relacionadas a reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação das coletividades na transformação da realidade histórico-geográfica.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: apresenta a imagem de uma escultura de 2001 que representa a marcha de trabalhadores da cidade de Jarrow a Londres na década de 1930 para reivindicar mais empregos. O tema pode suscitar uma pequena discussão entre os alunos sobre o desemprego entre os jovens no Brasil nos dias atuais. Proponha uma pesquisa em jornais impressos ou em *sites* da internet sobre esse assunto. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), cerca de 1,7 milhão de pessoas na América Latina e Caribe ficaram desempregadas no ano de 2015. Esse dado e outros estão disponíveis em: <www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_435181/lang–pt/index.htm>. Acesso em: 23 maio 2016. Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estará em foco: Europa, séculos XVIII e XIX.
- Tema central: as doutrinas e as teorias que de alguma forma regularam a nova ordem capitalista burguesa, com as transformações econômicas, políticas e sociais em voga na passagem do século XVIII para o século XIX. No âmbito do nacionalismo, são estudados dois exemplos emblemáticos: os que resultaram nas unificações alemã e italiana.
- Citação de trecho de texto de E. P. Thompson: destaque que a forma como ocorreu a nova configuração social da Inglaterra industrializada, sem legislação trabalhista ou inspeção estatal, gerou a organização e a reação dos trabalhadores.
- Boxe *Vivendo naquele tempo: Crianças trabalhadoras*: o texto pode ser um ponto de partida para uma reflexão mais profunda sobre a permanência do trabalho infantil no mundo atual. Os alunos podem ser incentivados a pesquisar na internet dados estatísticos e análises sobre o tema no Brasil, visto que há algumas décadas diversas políticas públicas e organizações sociais têm lutado para combater o trabalho infantil por meio de leis, campanhas e ações socioeducativas.
- Cultura juvenil: utilizando o item “Nacionalismo” como base, é possível propor aos alunos que reflitam sobre o tema no âmbito dos campeonatos de futebol, particularmente a Copa do Mundo ou a Libertadores da América (que reúne clubes dos países sul-americanos). Os alunos podem ser incentivados a analisar o papel do sentimento nacionalista na motivação das torcidas, tanto para incentivar a prática esportiva, quanto para alimentar confrontos e ressentimentos entre os torcedores. Se a turma tiver envolvimento com o assunto, o tema pode ser uma oportunidade para reflexões sobre as práticas de intolerância e de solidariedade que, inúmeras vezes, alimentam essas torcidas.

Imagens do capítulo

Abertura do II Congresso da Internacional Comunista em Petrogrado: pode-se sugerir aos alunos que levantem hipóteses sobre as intenções do artista quando retratou esse acontecimento histórico: ao que parece, ele era favorável ao acontecimento ou era um crítico? Ele retratou o evento como um encontro festivo ou uma reunião política de homens sérios e sisudos? Ao final, pode-se apontar que a pintura de Boris M. Kustodiev (1878-1927) destaca o caráter festivo do evento, bem como a presença de pessoas de origens sociais e profissionais distintas, como soldados, marinheiros, trabalhadores, mulheres e até crianças. As inúmeras bandeiras tremulando ao fundo e no canto direito também reforçam a atmosfera de empolgação.

Abordagens interdisciplinares

- **Literatura**: os temas do capítulo podem conduzir a uma reflexão sobre a literatura do século XIX, especialmente os autores ligados ao Realismo, cujo esforço de interpretação dos fenômenos sociais e políticos estruturavam em parte suas obras literárias, tais como Balzac, Stendhal, Eça de Queirós e Machado de Assis. Com a colaboração do professor de Literatura, pode-se selecionar um conto de um desses autores para uma leitura e uma análise histórica de suas características.

Conheça mais

Sugestões de leitura

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Lisboa: Presença, 1975. A obra, escrita em 1845, tem como ponto de partida a revolução industrial inglesa, que engendrou profundas alterações nos meios de produção e na organização do trabalho, para assim analisar a classe operária em seu conjunto e os desdobramentos sociais e políticos da industrialização.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Global, 1984. A obra apresenta uma análise militante das lutas de classe e realiza tanto uma denúncia dos mecanismos de perpetuação da opressão social quanto uma exposição do programa da Liga Comunista.

PETITFILS, J.-C. *Os socialismos utópicos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978. O livro apresenta uma análise sintética do socialismo utópico e dos teóricos da utopia ao longo da História, desde a Antiguidade até o século XX.

Filmes

Pelle, o conquistador. Direção de Bille August. Dinamarca/Suécia, 1988. (150 min).

Rosa Luxemburgo. Direção de Margarethe von Trotta. Alemanha, 1985. (122 min).

Unidos contra a opressão. Direção de Richard Lowenstein. Austrália, 1983. (100 min).

Sites

Museu da unificação italiana – *Museo Nazionale del Risorgimento Italiano.* Disponível em: <www.museorisorgimentotorino.it/>. Acesso em: 21 abr. 2016. Em italiano e em inglês, o *site* permite visitar algumas salas com obras de arte sobre o processo da unificação da Itália.

Textos de apoio

Marx, Modernismo e modernização

Na primeira parte do Manifesto, Marx equaciona as polaridades que irão moldar e animar a cultura do modernismo do século seguinte: o tema dos desejos e impulsos insaciáveis, da revolução permanente, do desenvolvimento infinito, da perpétua criação e renovação em todas as esferas de vida; e sua antítese radical, o tema do niilismo, da destruição insaciável, do estilhaçamento e trituração da vida, do coração das trevas, do horror. Marx mostra como ambas essas possiblidades humanas se fundem na vida de todo homem moderno, através dos movimentos e pressões da economia burguesa. No curso do tempo, os modernistas produzirão uma variada mostra de visões cósmicas e apocalípticas, visões da mais radiante alegria e do mais árido desespero. Muitos dos mais criativos artistas modernistas serão possuídos pelas duas tendências, simultaneamente, oscilando interminavelmente entre um polo e outro; seu dinamismo interior irá reproduzir e expressar os ritmos intrínsecos por meio dos quais o moderno capitalismo se move e subsiste. Marx nos faz mergulhar nas profundidades desse processo vital, de modo que nos sentimos carregados de uma energia anímica que amplifica todo o nosso ser e somos ao mesmo tempo sequestrados por choques e convulsões que ameaçam aniquilar-nos a qualquer momento. Então, pelo poder da linguagem e do pensamento, ele tenta induzir-nos a acreditar na sua visão, a deixar-nos levar de roldão com ele na direção do clímax.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar*: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p. 100.

Comentários e respostas

Atividades

Retome

1 a) Apesar de o liberalismo ter se expressado de diferentes maneiras nos diversos países, é possível entender esse conjunto de ideias com base no pensamento de Adam Smith. Para esse teórico, a liberdade de comércio e de produção, o individualismo econômico e a defesa da propriedade privada eram pontos fundamentais a serem defendidos no liberalismo.

b) Todos esses pontos, somados à noção da regulação do livre mercado pela "mão invisível", serviam de apoio à ordem capitalista burguesa que se estabelecia entre o final do século XVIII e o início do XIX, uma vez que os empresários tinham cada vez mais interesse em aumentar a produção e a circulação de mercadorias.

c) Para Adam Smith, o Estado não deveria intervir na economia. Ele deveria somente zelar pela propriedade e pela ordem. O liberalismo procurava repensar a sociedade e a produção em um período imediatamente posterior ao fim do Absolutismo mercantilista. Desse modo, a proteção dos interesses da burguesia e de suas atividades comerciais era imprescindível. Por isso é que, nesse momento, a ideia de diminuir a interferência do Estado nos rumos das atividades econômicas torna-se fortalecida.

2 a) Para os socialistas utópicos, o socialismo seria conquistado por meio de reformas. Segundo alguns pesquisadores, o termo "utópico" passou a ser utilizado de forma pejorativa em referência aos teóricos socialistas do começo do século XIX por outros teóricos, que consideravam os socialistas utópicos "ingênuos". O denominado socialismo científico, cujos princípios foram elaborados por Marx e Engels, baseava-se na ideia da luta de classes como agente transformador da sociedade. Desse modo, para os socialistas científicos, o socialismo seria alcançado com a ação política do operariado, por meio de uma revolução.

b) Proudhon criticava os abusos do capitalismo e, ao mesmo tempo, respeitava a pequena propriedade. Propunha uma sociedade sem classes, formada por seres humanos livres e iguais. As ideias de Proudhon influenciaram Bakunin; para esse teórico, a violência seria a única forma de alcançar uma sociedade livre de desigualdades. Para os anarquistas, o Estado não deveria existir.

3 Segundo diversos pesquisadores, foi a partir da Revolução Francesa que o chamado nacionalismo moderno surgiu, acompanhando o estabelecimento da ordem burguesa. A ideia do nacionalismo se relaciona com o sentimento de pertencer a um grupo (considerando-se vínculos étnicos, linguísticos ou históricos). Esse grupo (ou, no caso, povo) tem o direito de exercer a soberania sobre um território, de maneira autônoma. O fenômeno do nacionalismo teve forte presença nas colônias americanas (espanholas, portuguesa e inglesa) e ali ganhou novo impulso. As ideias do nacionalismo influenciaram o processo de independência das colônias americanas, cujos líderes, de modo geral, pretendiam alcançar a liberdade de comércio, bem como a liberdade política e a soberania.

Pratique

4 a) Neste capítulo, vimos que o nacionalismo é um dos fenômenos que surgiram em plena "era das revoluções", ou seja, entre o final do século XVIII e o início do XIX. A afirmação de Hobsbawm é interessante na medida em que esse historiador reconhece que, dentro da noção de tempo histórico, um fenômeno situado entre os séculos XVIII e XIX não é necessariamente algo distante. O século XIX, para esse historiador, pode ser considerado como o século de "construção de nacionalismos" e, para ele, esse processo influenciou (e vem influenciando) fortemente a vida política e cultural das nações contemporâneas. Desse modo, é esperado que os alunos abordem a ideia de "invenção" do conceito de nacionalismo

(tirando dele uma suposta “naturalidade”) e compreendam que esse é um processo recente.

b) Os dois exemplos de movimentos na Europa bastante influenciados pelo nacionalismo foram os processos de unificação italiana e alemã. No caso italiano, o nacionalismo apareceu como sustentação ideológica para a unificação dos diversos reinos e ducados. Alguns desses pequenos territórios estavam, inclusive, sob domínio do Império Austríaco. Ao mesmo tempo, outras divisões territoriais impostas pelo Congresso de Viena fizeram com que o desejo pela unificação, baseada no nacionalismo, fosse colocado em prática. Ao final do processo, em 1871, a Itália encontrava-se unificada (com algumas questões em aberto, que seriam resolvidas ao longo do tempo). Os antecedentes do processo de unificação da Alemanha também foram marcados por decisões do Congresso de Viena, que formou a Confederação Germânica, composta de 39 Estados e liderada pelo Império Austríaco. A Prússia, um desses Estados, opunha-se à influência exercida pelo Império Austríaco e deu início, em meados do século XIX, aos planos de organizar um grande Estado germânico. As lutas pela unificação, com base nos ideais nacionalistas, foram lideradas, em grande parte, por Otto von Bismarck. Ao final do processo, a Alemanha encontrava-se unificada.

c) Ao responder, é esperado que os alunos retomem a ideia de Hobsbawm, que considera que o nacionalismo não é algo “natural”, e que essa noção nem sempre existiu entre grupos de indivíduos. O nacionalismo pode ser considerado algo forjado, uma “invenção”, construída e utilizada em um momento chave na história das nações europeias e disseminada para outras partes do planeta. Ao dizer “fizemos a Itália”, o político italiano referia-se ao processo de unificação. E, ao dizer “agora temos que fazer italianos”, o político referia-se ao fato de que era necessário criar uma cultura nacional, uma cultura do nacionalismo, em que os indivíduos que habitassem aquele território passassem a se identificar como italianos. De acordo com René Rémond, “o movimento das nacionalidades no século XIX foi em parte obra de intelectuais, graças aos escritores que contribuem para o renascer do sentimento nacional; graças aos linguistas, filólogos e gramáticos, que reconstituem as línguas nacionais, apuram-nas, conferem-lhes suas cartas de nobreza; graças aos historiadores, que procuram encontrar o passado esquecido da nacionalidade; graças aos filósofos políticos [...].” RÉMOND, René. *O século XIX*: 1815-1914. São Paulo: Cultrix, 1976. v. 2. p. 149.

Analise uma fonte primária

5 a) Segundo os testemunhos reunidos por Engels, os operários, nos mais diversos bairros urbanos de Londres, sofriam com numerosas doenças. No trecho selecionado, o autor cita a tuberculose e o tifo. Os relatórios oficiais sobre as condições sanitárias daqueles bairros identificavam a má ventilação, a umidade e a sujeira como fatores que contribuíam para a disseminação de doenças.

b) De modo geral, quando consideramos as duas doenças citadas por Engels em seu texto (tuberculose e tifo) e as condições habitacionais do operariado, é necessário estar atento ao problema do contágio. No caso do tifo, por exemplo, o contágio ocorre principalmente em áreas com más condições sanitárias e de higiene e com grande aglomeração de pessoas. O contágio da tuberculose se faz mais rapidamente em casas mal ventiladas, onde não bate sol. Quanto às doenças que podem, hoje, ser relacionadas às más condições nas moradias urbanas de parte da população no Brasil, os alunos podem citar a dengue, a chikungunya e a zika, todas transmitidas pelo mesmo mosquito, o *Aedes aegypti*. Segundo pesquisadores, esse mosquito está cada vez mais adaptado aos ambientes urbanos. Para evitar a disseminação das três doenças, é necessário o combate ao mosquito, com a eliminação de criadouros nas casas e nas áreas públicas. Há muitas outras doenças que afetam as populações que vivem em moradias precárias nas mais diversas regiões do Brasil, especialmente ligadas às más condições de saneamento básico, como a hepatite tipo A e a esquistossomose.

c) É esperado que os alunos percebam que Gustave Doré representou as pessoas de maneira bastante dramática: suas faces estão abatidas, suas roupas parecem malcuidadas. Nenhuma das crianças está brincando ou sorrindo (com exceção, talvez, do garoto à esquerda, que segura um bambolê; mesmo assim, ele aparece estático, como se não houvesse interesse em aproveitar seu tempo de forma lúdica). O artista usa a técnica do desenho em preto e branco. Essa característica, somada a um jogo de luzes e sombras, consegue passar ao observador uma impressão de tristeza, de abandono e até mesmo de desolação.

Articule passado e presente

6 Ao produzir a redação, os alunos podem refletir sobre o que é ser jovem no Brasil de hoje. Levando em consideração a experiência dos jovens da Inglaterra, em 2011, os alunos podem ser incentivados a pensar sobre seus desejos em relação à carreira profissional, imaginando que tipo de trabalho (dos mais tradicionais aos mais inovadores) se encaixa melhor em seus sonhos. Paralelamente, devem considerar quais dificuldades poderão encontrar para iniciar uma carreira. É importante que eles percebam que pensar sobre o tema do primeiro emprego não exclui as possibilidades de dar continuidade aos estudos; esses temas caminham lado a lado.

Capítulo 16

A Europa e os Estados Unidos no século XIX

Por que estudar a Europa e os Estados Unidos no século XIX?

- Possibilita uma reflexão sobre a formação das grandes potências ocidentais que procuraram impor seus interesses sobre o mundo a partir do século XIX.
- Apresenta o processo de formação de Estados nacionais e propicia uma comparação com a formação de outros Estados.
- Oferece uma reflexão sobre a construção das ideologias e das práticas culturais que estruturam as sociedades europeia e estadunidense contemporâneas.

Objetivos

- Os alunos deverão perceber o processo de consolidação dos Estados modernos europeus e norte-americano.
- Os alunos deverão compreender o desenvolvimento econômico que fundamentou o capitalismo de base industrial no século XIX.
- Os alunos trabalharão especialmente com os conceitos de Segunda Revolução Industrial, movimentos revolucionários, lutas políticas.
- Os alunos deverão desenvolver habilidades relacionadas a analisar as lutas sociais e as conquistas obtidas no âmbito das políticas públicas e da garantia dos direitos sociais; bem como a analisar a relação entre cidadania e democracia na organização das sociedades.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: O tema de abertura refere-se às novas formas de produção e invenções, bem como os novos ideais e as lutas políticas que surgiram ao longo do século XIX. A imagem de abertura do capítulo mostra um operário na linha de montagem de uma indústria automobilística na Alemanha. O modelo de fabricação em série em uma linha de montagem, que remonta ao século XIX, ainda é presente em muitas indústrias pelo mundo, embora a mão de obra venha sendo substituída cada vez mais por robôs. O assunto poderá ser discutido com os alunos, que poderão citar o fechamento de fábricas no Brasil e no mundo e a consequente diminuição de empregos na área industrial nas últimas décadas. Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estarão em foco: Europa e Estados Unidos durante o século XIX.
- Tema central: a supremacia da ordem liberal como corporificação do Estado burguês, reflexo do desenvolvimento capitalista industrial; destacam-se os vários confrontos ocorridos ao longo do século XIX na Europa, tanto no interior de cada país como entre os países, envolvendo os mais diversos interesses sociais e políticos. Portanto, é preciso reconhecer que esse modelo de Estado foi estruturado graças a um processo violento e conturbado de lutas sociais, revoluções, golpes e conflitos armados. A questão central do capítulo é a análise dos movimentos de caráter burguês que, motivados por ideais nacionalistas, ganharam intensidade e novos formatos.
- Boxe *Para saber mais* "Um retrato da Revolução Liberal de 1830": para desenvolver melhor a atividade pode-se recorrer à imagem do quadro de Delacroix em páginas da internet, para que os alunos possam identificar os detalhes que constituem o drama retratado pelo pintor.
- Boxe *Leituras*: explore com os alunos o texto "Papéis femininos", da historiadora Catherine Hall. É ferramenta importante para ressaltar as formas pelas quais o processo de regulamentação do trabalho feminino também foi uma demanda masculina, fortalecendo cada vez mais os movimentos populares na Inglaterra vitoriana.

Imagens do capítulo

Pintura de John Gast: o quadro *O progresso da América*, de 1872, é uma alegoria sobre a formação e a consolidação da nação estadunidense. Os alunos podem ser incentivados a levantar hipóteses sobre os significados da figura feminina representada no centro do quadro. Ao final da reflexão dos alunos, seria oportuno apresentar algumas interpretações sobre essa imagem. Essa mulher representa a própria noção de Destino Manifesto e de progresso, que a expansão da colonização representa. Ela ajuda a instalar o fio do telégrafo, indicando a ampliação da rede de comunicação, enquanto o livro que sustenta no braço direito refere-se à escolarização e, portanto, à cultura letrada dos colonizadores; abaixo, os colonos, liderados por ela, seguem em direção ao Oeste em busca da conquista de novas terras. Nos cantos escuros do quadro, encontram-se os elementos selvagens, animais e indígenas que fogem da "luz" da liberdade e do progresso.

Abordagens interdisciplinares

- **Literatura**: leitura do livro *A cabana do pai Tomás,* de Harriet Beecher Stowe. Elaborar um texto que explique o sucesso dessa obra (em 1852, vendeu mais de 300 mil exemplares nos Estados Unidos) e o relacione ao contexto político-ideológico dos anos de 1850 e 1860.
- **Geografia**: a análise dos processos migratórios do século XIX da Europa para os Estados Unidos e o Brasil pode ser articulada ao estudo das migrações contemporâneas, especialmente para a Europa, cujas leis anti-imigração têm dificultado a vida de milhares de pessoas que buscam melhores condições de vida. O estudo da imigração para o Brasil pode ser enriquecido com material iconográfico, que pode ser obtido no *site* do Museu da Imigração. Disponível em: <www.museudaimigracao.org.br/acervodigital>. Acesso em: 9 maio 2016. Além do tema da imigração, temas como: o capitalismo e a divisão internacional do trabalho, a formação da população brasileira, a formação dos EUA como potência mundial, etnia e cultura no Brasil e no mundo, entre outros, fazem parte do currículo de Geografia do segundo ano do Ensino Médio, e em vários deles aparecem conceitos como o de nação, migração/emigração/imigração, industrialização, etc., que perpassam também os conteúdos de História.

Conheça mais

Sugestões de leitura

BRESCIANI, M. S. M. *Londres e Paris no século XIX*: o espetáculo da pobreza. São Paulo: Brasiliense, 1982. A obra analisa a temática da multidão por meio da abordagem de textos de médicos, investigadores sociais, administradores e literatos que retratam os bairros operários de Londres e Paris do século XIX.

EISENBERG, P. L. *Guerra civil americana*. São Paulo: Brasiliense, 1982. O livro interpreta a Guerra de Secessão estadunidense entre 1861 e 1865, abordando a criação dos Estados Confederados da América e a repressão armada dos nortistas em reação à divisão do país.

FRIEDRICH, O. *Olympia*: Paris no tempo dos impressionistas. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. O livro apresenta um painel sobre a sociedade parisiense da segunda metade do século XIX, a partir da abordagem de diversos personagens como Émile Zola, Gustave Flaubert, Napoleão III, Claude Monet, entre outros.

GONZALEZ, H. *A Comuna de Paris*: os assaltantes do céu. São Paulo: Brasiliense, 1981. A obra faz uma interpretação da história da Comuna de Paris, abordando os caminhos dessa experiência revolucionária de 1871.

Filmes

Anjos assassinos. Direção de Ronald F. Maxwell. Estados Unidos, 1993. (255 min).

O leopardo. Direção de Luchino Visconti. França/Itália, 1963. (185 min).

Pequeno grande homem. Direção de Arthur Penn. Estados Unidos, 1970. (150 min).

Sites

História dos Estados Unidos. Disponível em: <http://spartacus-educational.com/>. Acesso em: 21 abr. 2016. O portal, em inglês, dá acesso a vários *links* para artigos sobre diferentes períodos da história estadunidense, desde a época colonial até os dias atuais.

Comentários e respostas

Boxes e seções

Dialogando com a Biologia

As atividades propostas nesta seção poderão ser realizadas de forma interdisciplinar com Biologia. A intenção, aqui, é que os alunos percebam a importância das teorias de Charles Darwin apresentadas em meados do século XIX e que ainda influenciam os cientistas na atualidade. Incentive os alunos a apresentarem, também, a repercussão de suas obras no período de publicação e os motivos que tornaram a produção de Darwin polêmica à época, relacionando-os à sociedade do período e à influência da religião.

Atividades

Retome

1 A chamada Segunda Revolução Industrial caracteriza-se pelas inovações técnicas. O termo refere-se ao conjunto de transformações na área da tecnologia. O uso da eletricidade, o desenvolvimento do processo de transformação do ferro em aço, o surgimento da indústria química, a invenção do telégrafo e do telefone são alguns exemplos dessas transformações.

2 a) Durante a chamada Era Vitoriana, os trabalhadores se organizaram nas *trade unions* e lutaram por conquistas como redução da jornada de trabalho, melhores salários e legislação trabalhista. Em 1838, os operários organizaram a Carta do Povo, documento rejeitado pelo Parlamento, mas que originou o movimento social conhecido como cartismo, que também obteve conquistas, como a regulamentação do trabalho infantil e feminino, a permissão de associações políticas e a jornada de trabalho de 10 horas.

b) Segundo essa historiadora, naquele período as mulheres operárias foram sendo lentamente levadas ao “silêncio”: “Entre 1830 e 1840, os homens foram reconhecidos como cidadãos responsáveis, ao passo que as mulheres eram maciçamente reduzidas ao silêncio. [...] As mulheres podiam ter um ofício, se fosse um prolongamento do seu papel feminino ‘natural’.” Desse modo, ao mesmo tempo que a Era Vitoriana foi um período extremamente rico para as manifestações e as conquistas operárias, ele se caracterizou, também, por ser um tempo de ressurgimento de valores morais rígidos e de intensa disciplina; para alguns estudiosos, esse cenário favorecia o silenciamento das mulheres.

3 A Comuna de Paris, organizada pelos operários da cidade após a proclamação da Terceira República, era uma tentativa de governo autônomo. A administração municipal, eleita pelo povo, aboliu o serviço militar obrigatório, estabeleceu que a Guarda Nacional seria formada por todos os cidadãos de Paris, declarou que os decretos do Congresso de Versalhes deveriam ser anulados e proclamou a autonomia municipal das cidades da França. Proclamou, ainda, a igualdade civil entre homens e mulheres.

4 A organização econômica dos estados do norte foi se tornando, com o passar do tempo, bastante diferente da dos estados do sul. No norte, predominavam o trabalho assalariado e as indústrias. Já no sul, a mão de obra ainda era escravizada e a principal atividade era a agricultura, com vistas à exportação. Desse modo, a escravidão presente nos estados do sul era encarada, pelos nortistas, como um entrave. Na década de 1860, os debates a respeito da manutenção da escravidão estavam em pauta até mesmo no cenário político. Foi nesse contexto que os estados do sul separaram-se da União e formaram os Estados Confederados da América e entraram em conflito com os estados do norte. A vitória foi dos estados do norte e, em 1865, foi aprovada a emenda à Constituição que proibia a escravidão em todo o país.

Pratique

5 a) Esta atividade pode ser realizada de forma interdisciplinar com Arte, uma vez que os alunos, ao pensar sobre a tela de Delacroix, vão fazer relações que ultrapassam a simples análise histórica. A obra *A liberdade guiando o povo*, assim como toda a produção de Delacroix, fazem parte do movimento artístico denominado Romantismo. A obra traz uma representação da revolução de julho de 1830, na França, e está repleta de elementos que podem ser associados à qualidade da “imaginação”, presente naquele movimento: a alegoria da liberdade e da pátria, representada na mulher; os participantes da cena, que correspondem, cada um deles, a um grupo social específico; o fato de Delacroix ter representado a si mesmo na imagem, etc. Além disso, o trecho 2 nos informa que as pinturas do Romantismo se associavam a temas nacionalistas, o que de fato ocorre na obra aqui analisada.

b) Espera-se que os alunos relacionem a expressão “conversar a respeito de gregos e romanos” com os dogmas da arte ligada ao Renascimento e mesmo ao Neoclassicismo. Desse modo, Delacroix e outros de sua geração não se preocupavam mais com os valores ligados à arte clássica, mas, sim, operavam com outras tendências e com outras formas de encarar a produção de arte. É co-

mum dizer que os artistas do Romantismo se preocupavam bastante com as cores e nem tanto com os traços, e mais com a imaginação do que com a representação exata e correta dos elementos.

6 a) A imensidão da paisagem, o trabalho com as luzes, o reflexo dos elementos da natureza na água e o amplo espaço são elementos da obra que chamam a atenção. Também é importante notar a imensidão da paisagem em comparação com o tamanho diminuto dos animais. O mesmo ocorre em muitas pinturas de outros artistas dessa escola: as pessoas e as construções são extremamente pequenas quando comparadas com a paisagem ao redor delas. Se possível, mostre aos alunos outros exemplos de pinturas produzidas por artistas da chamada Escola do Rio Hudson. Há muitas galerias na internet, como esta, em inglês: <https://thewadsworth.org/collection/hudson-river-school>. Acesso em: 25 mar. 2016.

b) Segundo a historiadora, os pintores da Escola do Rio Hudson foram os primeiros paisagistas estadunidenses, e foram eles os primeiros a representar, na arte, o *wilderness* da então jovem nação. Para Mary A. Junqueira, a arte produzida por aqueles artistas ajudou a configurar uma identidade própria para os Estados Unidos, assentada na ideia da imensidão do espaço e da riqueza natural do país. É importante que os alunos não apenas identifiquem essas características, mas também exprimam sua opinião sobre as ideias da historiadora. Comente também que essa ideia nacionalista de exaltação da natureza se fazia em contraposição ao então decadente ambiente urbano da Inglaterra, cuja população de operários, ao longo do século XIX, sofria com as más condições de habitação e de trabalho.

Se desejar ampliar esse tema e promover uma reflexão sobre aspectos da arte da Escola do Rio Hudson associados à identidade nacional estadunidense, assista, com os alunos, ao filme *O último dos moicanos*, dirigido por Michael Mann, de 1992. Apesar de representar um episódio do século XVIII, o filme é repleto de imagens que remetem às pinturas da Escola do Rio Hudson. A belíssima fotografia do filme permite que os alunos percebam a influência das artes plásticas em outras mídias, como o cinema. Alguns críticos de cinema estadunidenses compartilham da ideia de associação entre esse filme de Michael Mann e a Escola do Rio Hudson: "Ao longo das filmagens [de *O último dos moicanos*], Michael Mann e seu diretor de fotografia, Dante Spinotti, combinaram as pinceladas picantes e robustas e o espírito dramático das ilustrações de Wyeth com a imensidão panorâmica e a luminosidade de artistas da Escola do Rio Hudson, como Albert Bierstadt e Thomas Cole." Traduzido de: SRAGOW, Michael. *O último dos moicanos*, de Michael Mann. *The moviegoer*, 27 jan. 2016. Disponível em: <www.loa.org/news-and-views/1115-michael-manns-_the-last-of-the-mohicans_>. Acesso em: 24 mar. 2016.

Analise uma fonte primária

7 a) Na seção *Dialogando com a Biologia* deste capítulo, os alunos viram que, em 1826, o francês Joseph Nicéphore Niépce criou um processo químico que permitiu a invenção da fotografia. Por sua vez, é possível dizer que todas as invenções citadas naquela seção fazem parte do contexto da Segunda Revolução Industrial. O interessante, neste cartum, é que vemos uma dessas invenções sendo utilizada em âmbito privado, no cotidiano de uma família.

b) O cartum mostra o imenso trabalho que todos os adultos estão tendo ao tentar fotografar uma criança pequena: o equipamento fotográfico (bem grande, composto de uma grande máquina e de apoios de sustentação) está montado, os fotógrafos estão a postos e os membros da família fazem de tudo para chamar a atenção da criança e concentrá-la para tirar a fotografia.

c) Ao contrário da charge, que, como vimos no Capítulo 12, utiliza o exagero para representar de forma satírica eventos e situações reais, o cartum não utiliza o exagero nos traços e faz humor com temas universais.

Articule passado e presente

8 No segundo quadrinho, o personagem lamenta por viver "preso" em um escritório. Em sua concepção, se hoje temos computadores em rede, ou seja, se hoje "vivemos" em rede, por que não podemos trabalhar em casa? O outro personagem, no último quadrinho, indica uma resposta possível: apesar de utilizarmos a tecnologia do século XXI (internet, computadores, telefones, cabos, *e-mail*, etc.), nós ainda estamos presos à ideologia do século XIX, que ligava o mundo do trabalho à necessidade de controle dos trabalhadores por parte dos empregadores.

Capítulo 17

A construção do Estado brasileiro

Por que estudar a construção do Estado brasileiro?

- Oferece uma reflexão sobre as lutas políticas e os diferentes projetos de nação em disputa.
- Proporciona uma análise sobre o caráter elitista e violento do Estado brasileiro.
- Apresenta as diversidades regionais, étnicas e sociais do território e da sociedade brasileiros.

Objetivos

- Os alunos deverão apreender os diversos interesses políticos e sociais que envolveram as lutas pela formação do Estado brasileiro.
- Os alunos deverão compreender que o Estado brasileiro foi constituído a partir da vitória de um projeto sobre os demais.
- Os alunos trabalharão especialmente com os conceitos de Estado, monarquia e regência, lutas políticas e permanências e mudanças.
- Os alunos deverão desenvolver habilidades relacionadas a avaliar criticamente conflitos culturais, sociais e políticos ao longo da História, assim como relacionadas a analisar a ação dos estados nacionais no que se refere ao enfrentamento de problemas de ordem socioeconômica.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: a imagem que abre o capítulo apresenta as comemorações pela independência do Brasil realizadas na Bahia todos os anos no dia 2 de julho, data distinta da comemoração oficial, o dia 7 de setembro. Apesar de o Brasil ter se tornado independente, o início do Estado monárquico foi marcado por revoltas e descontentamentos da população em diversas províncias, já que o processo de emancipação política não contou com a participação popular. O tema poderá ser aproveitado para incentivar os alunos a refletirem sobre o papel e a participação da população brasileira nos projetos políticos para o país no presente. Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estará em foco: Brasil, durante o século XIX.
- Tema central: os embates políticos e os projetos de nação no processo de consolidação do Estado nacional brasileiro até meados do século XIX; retomada da perspectiva da história como um conjunto de múltiplas possibilidades, das quais uma sai vencedora. A vitória do projeto monárquico lusófilo de independência destaca que o Estado brasileiro, desde a sua estruturação, ficou marcado por um caráter profundamente oligárquico. Portanto, este é o momento de definir e retomar o conceito de oligarquia, que será bastante usado nos próximos capítulos.
- Seção *As rebeliões regenciais*: com as informações do capítulo, os alunos, em grupos, podem ser incentivados a realizar novas pesquisas sobre o tema na internet e reuni-las em um mural, aprofundando o tema das revoltas e rebeliões do período. Ao aprofundar um tema que se opõe diretamente ao processo vitorioso de formação do Estado, pode-se reforçar a questão das lutas políticas como arena que definiu o resultado do processo histórico – em oposição à ideia fatalista que trata os resultados como se fossem "naturais" e óbvios.
- Cultura juvenil: pode-se propor que o estudo das rebeliões e a apresentação dos resultados utilizem recursos artísticos do próprio repertório cultural dos alunos, como a paródia de músicas e ritmos, o uso de técnicas de grafite ou de pintura de rua, um sarau ou uma poesia.

Imagens do capítulo

Coroação de dom Pedro I: solicite aos alunos que comparem essa imagem, de autoria de Jean-Baptiste Debret, com outras imagens de coroação de imperadores europeus, no século XIX, como as de Napoleão Bonaparte. Identifique, com eles, os aspectos comuns e destaque que esses aspectos faziam parte de um modo específico de representar esses eventos que eram, em geral, utilizados por diferentes artistas.

Abordagens interdisciplinares

- **Arte**: a partir do *Infográfico*, pode-se conduzir uma pesquisa comum entre a área de História e a de Arte sobre as práticas culturais que procuraram sintetizar a questão da identidade nacional, com base nas culturas populares e na síntese dos regionalismos.

Conheça mais

Sugestões de leitura

CARVALHO, J. M. de. *A construção da ordem/Teatro de sombras*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. Ao abordar a história política do Império, as duas obras analisam o papel das elites políticas oitocentistas na construção do Estado brasileiro.

MATTOS, H. M. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. A obra analisa os sentidos que os direitos e deveres definidos pela Constituição de 1824 assumiram para o conjunto da população livre afrodescendente no período monárquico, examinando assim a temática da cidadania no Brasil imperial.

SOUZA, I. L. C. *Pátria coroada*: o Brasil como corpo político autônomo – 1780-1831. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999. O livro analisa o processo de formação do Brasil enquanto corpo político autônomo a partir da investigação dos rituais de poder e da retórica imagética presentes nas festividades ocorridas em praças públicas e dedicadas a dom Pedro I.

Tese

MACHADO, M. M. *A trajetória da destruição*: índios e terras no Império do Brasil. Niterói: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, UFF, 2007. Disponível em: <www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert-2007_MACHADO_Marina_Monteiro-S.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016. Ao examinar as leis elaboradas no Brasil do século XIX, o trabalho analisa como os grupos indígenas eram concebidos pela sociedade brasileira em formação, mostrando como a visão construída sobre este grupo social teve papel fundamental na invasão e ocupação dos territórios indígenas.

Filmes

Anahy de las Misiones. Direção de Sérgio Silva. Brasil, 1997. (110 min).

Um certo capitão Rodrigo. Direção de Anselmo Duarte. Brasil, 1972. (106 min).

Textos de apoio

O poder municipal e provincial no Primeiro Reinado

Desde 1828, o poder municipal começa a erodir o autonomismo municipal, restringindo a competência das Câmaras às matérias econômicas locais e proibindo que os vereadores deliberassem sobre temas políticos provinciais, ou gerais. A regionalização instaurada pelo Ato Adicional (1834) cria as assembleias provinciais, mas a tendência antimunicipalista prossegue. Nesse movimento, o governo central subtrai a autonomia das municipalidades e, sobretudo, a competência jurídica e policial dos juízes de paz eleitos em cada cidade e dos juízes municipais indicados pelas Câmaras.

Ora, o exercício do poder público por autoridades designadas pelos presidentes das províncias, ou seja, pelo governo central – em detrimento das autoridades

locais escolhidas pelos proprietários, eleitores qualificados da região –, afigurou-se como uma ameaça a ordem privada, isto é, à ordem geral. Esse debate pode ser ilustrado pelo levante ocorrido nos sertões do Maranhão, a Balaiada (1839-41) conflito típico de uma região desconjuntada pelo recuo do comércio interno, pelo novo desenho da geografia econômica do país. Retrato da instabilidade social da área, causa e efeito de um povoamento pouco gregário, o Maranhão apresentará no censo de 1872 a maior proporção de solteiros do Império: três quartos de seus habitantes respondiam a essa situação.

ALENCASTRO, Luís Felipe de. Vida privada e ordem privada no Império. In: NOVAIS, F. (Dir.); ALENCASTRO, L. F. de (Org.). *História da vida privada no Brasil, 2*: Império: a corte e a modernidade nacional. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 17.

Comentários e respostas

Atividades

Retome

1 É esperado que os alunos percebam, após os estudos realizados ao longo do capítulo, que o processo de independência foi marcado por conflitos em diversas províncias. Dom Pedro, para garantir a independência, expulsou tropas portuguesas que estavam no Brasil e arrecadou impostos para organizar milícias e até mesmo contratar militares estrangeiros para lutar contra as forças de Portugal. As maiores resistências estavam nas províncias do Norte, na Bahia e na Cisplatina.

2 a) A Constituição de 1824 estabelecia a monarquia hereditária e a divisão administrativa do Brasil em províncias. Ela previa, também, a separação do poder político em quatro poderes: poder Executivo, poder Legislativo, poder Judiciário e poder Moderador.

b) Era justamente a existência do poder Moderador: esse "quarto" poder era de atribuição exclusiva de dom Pedro. Com ele, o imperador poderia regular os demais poderes.

3 De modo geral, o movimento conhecido como Confederação do Equador tinha caráter separatista, popular e republicano. Depois de dom Pedro I ter nomeado um novo presidente para a província de Pernambuco, à revelia da opinião pública local, os revoltosos, sob o comando do então governador deposto, organizaram o movimento e receberam o apoio de outras províncias, como Pará e Piauí. Os revoltosos foram reprimidos pelas forças do governo central, sob comando de dom Pedro I.

4 O "temor em relação ao haitianismo" refere-se à rebelião ocorrida no Haiti, organizada por escravizados, que levou à morte de muitos senhores de escravos e, por fim, levou à independência do país.

Pratique

5 a) O autor do texto diz que três tendências, ou grupos, se enfrentavam e, por vezes, se aliavam nos conflitos: proprietários de terras, engenhos e escravizados; representantes da centralização imperial e da monarquia; e escravizados que participavam dos combates com a esperança de conseguir, depois, a alforria. Desse modo, a guerra não se desenvolvia de maneira maniqueísta, ou seja, entre dois campos homogêneos e antagônicos. As nuances da guerra eram mais complexas.

b) Segundo o trecho 2, a participação dos escravizados e libertos nas guerras de independência na Bahia foi extremamente importante. Esses indivíduos, posicionados contra os portugueses, consideravam que a participação na guerra e uma consequente vitória garantiriam a eles a chance de serem libertados da escravidão.

c) Sim. No trecho 1, o autor diz que os escravizados "lutavam contra a escravidão" no interior dos combates; no trecho 2, o autor diz que os escravizados enxergavam sua participação e vitória nas lutas como uma "real possibilidade do fim do escravismo e do rompimento das barreiras raciais".

É possível ampliar o tema das guerras de independência na Bahia e destacar a participação das mulheres nesse conflito. Foi nessa ocasião que Maria Quitéria (1792-1853) lutou, sendo a primeira mulher a assentar praça em uma unidade militar no Brasil. Para auxiliar seu trabalho em sala de aula, utilize o seguinte texto: "A memória da guerra pela Independência [na Bahia] apagou o papel das mulheres. Embora Joana Angélica fosse lembrada como vítima da prepotência portuguesa, não há indício de que Maria Quitéria tenha sido celebrada em vida durante a festa anual do Dois de Julho, que comemora a vitória dos patriotas. Passou-se mais de um século antes que ela fosse consagrada heroína: em 1953 recebeu um monumento e em 1996 foi reconhecida como Patrono do Quadro Complementar de Oficiais do Exército Brasileiro. Mais recentemente, a história de Maria Felipe de Oliveira também foi resgatada da tradição oral e incorporada à comemoração do Dois de Julho. Nada mais justo: dentro ou fora do campo de batalha, as lutas pela Independência na Bahia também foram negras, femininas e populares". KRAAY, Hendrik. A independência delas. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, 1º jun. 2015. Disponível em: <www.revistadehistoria.com.br/secao/capa/a-independencia-delas>. Acesso em: 27 mar. 2016.

6 a) Os escravos de ganho viviam no ambiente das cidades desempenhando ofícios diversos, pelos quais recebiam pagamento (daí o nome "escravos de ganho"). No final de seu dia de trabalho, ou ao final de uma semana de trabalho, eles deviam entregar determinada quantia de seus ganhos a seu senhor. Era bastante comum que esses escravizados conseguissem guardar dinheiro com o passar do tempo. Ao longo do século XIX, em especial depois de 1850, os escravos de ganho poderiam ter posses, e muitos deles inclusive conseguiram pagar a própria alforria.

b) A clientela era variada: segundo o texto, incluía muitos brancos e também afrodescendentes livres. Os barbeiros não executavam somente os serviços de cortar o cabelo e fazer a barba; eles também faziam aplicações de sanguessugas e arrancavam dentes. É importante que os alunos percebam que a palavra “barbeiro”, no século XIX, tinha um significado bem diferente do que tem hoje.

c) Na cena pintada por Debret, o cirurgião negro (que era, quase sempre, escravo de ganho) está aplicando ventosas em pacientes. Um dos pacientes está deitado, outros dois estão sentados (segundo estudos, é possível que o homem à esquerda, coberto de panos brancos, esteja em recuperação após o tratamento) e há um quarto homem em quem o cirurgião aplica uma ventosa na lateral da cabeça. Para realizar esses serviços, era necessário ter algum conhecimento na área de saúde: entender as necessidades do paciente, planejar os melhores locais para aplicar as ventosas, conhecer algo sobre a circulação do sangue e sobre anatomia, por exemplo.

Analise uma fonte primária

7 a) Ao dizer “cetro da tirania”, os farroupilhas se referiam ao governo central do Rio de Janeiro. “Cetro” relaciona-se com o regime monárquico regencial. A “tirania”, no caso, seria a cobrança de altas taxas sobre produtos rio-grandenses, como charque, couro, erva-mate, etc.

b) As principais motivações dos rebeldes eram as seguintes: maior autonomia provincial e redução dos altos impostos que incidiam sobre o charque (carne-seca) gaúcho. Outros produtos, como couro e sebo, tinham também alta taxação. Desse modo, os “inimigos da prosperidade” eram os membros do governo central. Por isso é que a autonomia era necessária aos farroupilhas.

Articule passado e presente

8 a) A tirinha refere-se a uma mudança política (podemos constatar isso ao observar o letreiro do caminhão).

b) O elemento usado tanto para fazer a crítica como para garantir o humor é o fato de o caminhão da “mudança política” estar sendo puxado por cavalos. Isso pode indicar que a mudança política, disfarçada de “novidade” no caminhão, não vai trazer, na verdade, nada de novo: os antigos governos, as antigas alianças políticas e as antigas práticas de governo provavelmente continuarão as mesmas. Essa “continuidade” do velho é vista nos cavalos, feitos para puxar carroças, e não caminhões.

c) Os alunos podem concordar ou não com a crítica feita pela tirinha. Talvez, para alguns, a esperança de testemunhar uma profunda mudança política ainda possa estar viva e presente. Para outros, a descrença nas instituições políticas pode ser algo tão forte que não permita acreditar em mudanças.

d) Incentive os alunos a refletir sobre o local em que eles vivem. A ideia de pensar em termos de “projeto” é interessante porque faz com que os elementos elencados pelos por eles tenham relação entre si. Melhorias no transporte público, abertura de mais linhas e aumento na frota de ônibus da cidade, por exemplo, podem estar na lista dos alunos.

Capítulo 18

África e Ásia no século XIX

Por que estudar África e Ásia no século XIX?

- Possibilita uma reflexão sobre os fundamentos da política moderna e do desenvolvimento do capitalismo.
- Apresenta o processo de dominação política, econômica e militar sobre os continentes africano e asiático.
- Oferece uma reflexão sobre as diferentes lutas e resistências empreendidas pelos povos dominados.

Objetivos

- Os alunos deverão perceber as relações estreitas entre desenvolvimento econômico e dominação política.
- Os alunos deverão compreender as justificativas ideológicas e as estratégias políticas que construíram a dominação imperialista sobre África e Ásia.
- Os alunos trabalharão especialmente com os conceitos de imperialismo, colonialismo e resistência colonial.
- Os alunos deverão desenvolver habilidades relacionadas a avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos e econômicos ao longo da história, além de habilidades relacionadas a identificar os significados histórico-geográficos das organizações políticas e socioeconômicas em escala regional e mundial.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: apresenta o movimento de estudantes da Universidade do Cabo, na África do Sul, pela derrubada da estátua do colonizador britânico Cecil Rhodes, localizada no *campus*, em abril de 2015. Inicie a discussão do capítulo a partir dessa imagem de abertura; explique quem foi Cecil Rhodes e, em seguida, as razões que motivaram os alunos a retirar o monumento da instituição de ensino. O tema suscita discussões sobre formas de racismo e preconceito que persistem na atualidade. Após o estudo do capítulo, essa abertura deve ser retomada e revista à luz da atividade *Articule passado e presente.*
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estarão em foco: África, Ásia e Europa, entre 1839 e 1905.
- Tema central: a formação e a expansão de formas imperialistas de dominação econômica e cultural da Europa sobre os continentes africano e asiático, no século XIX, a partir de estratégias econômicas, políticas, ideológicas e militares. Este processo conduziu à intensa e abrangente acumulação de riquezas no continente europeu, graças ao controle do comércio internacional e à extração de matérias-primas no mundo todo.
- Boxe *Leituras*: é importante ressaltar que, no século XIX, o termo “civilização” passou a ser empregado frequentemente com sentido valorativo: civilizados eram os povos que teriam atingido uma etapa mais “avançada” de desenvolvimento humano quando comparados com outros povos, tendo sido escolhido o modelo europeu ocidental como referência para essa valoração. Assim, quanto mais semelhante ao padrão europeu fosse a organização de uma sociedade humana, mais civilizada ela

seria considerada. Apesar de muito criticada nas últimas décadas, essa concepção é ainda presente no senso comum.

- Seção *Pontos de vista*: sistematiza as principais ideias do historiador, antropólogo, físico nuclear e político Cheikh Anta Diop, nascido no Senegal, bem como apresenta os fundamentos do pensamento historiográfico.
- Tópico *O colonialismo europeu na Ásia*: destaca que o caso japonês é exceção no panorama de dependência e sujeição ao domínio estrangeiro. A Era Meiji não permitiu que elites locais se aliassem aos estrangeiros na sujeição do país. Por isso, impulsionaram o desenvolvimento japonês dentro dos parâmetros imperialistas ocidentais.
- Boxe *Construindo conceitos*: retoma o conceito de colonização do século XVI e apresenta as diferenças em relação ao processo histórico em curso no século XIX. Seria oportuno retomar o estudo da colonização da América e a exploração da mão de obra escravizada, tanto indígena quanto africana, para destacar as especificidades de cada processo histórico e evitar que se configure uma representação de que a "história é sempre a mesma", ainda que haja pontos em comum entre a colonização do século XVI e a expansão imperialista do século XIX.

Imagens do capítulo

Gravura do século XIX que representa africanos com peças de vestuário europeu: você pode incentivar os alunos a levantar hipóteses sobre quais elementos da cultura europeia teriam sido incorporados pelos povos africanos – além do vestuário, representado na imagem. O debate em torno dessas hipóteses pode conduzir a uma reflexão sobre as transformações culturais e a perda de referenciais tradicionais de diversas culturas locais que sofreram a ação imperialista. Além das roupas, o idioma, as leis, os costumes, os objetos de cultura material, enfim, um conjunto amplo de elementos (materiais e simbólicos) da cultura dominante é incorporado pelas culturas locais que passam a reproduzir ou imitar o modo de vida dos dominadores.

Abordagens interdisciplinares

- **Artes**: propor aos alunos uma pesquisa para recolher charges referentes ao imperialismo do século XIX, tomando livros de História como fontes. Comparar as charges, as legendas, os autores e o contexto de sua criação (contemporâneas ou não ao imperialismo do século XIX), destacando as linguagens utilizadas.
- **Literatura**: fazer uma pesquisa sobre a vida e a obra do escritor inglês, nascido em Mumbai, na Índia, Rudyard Kipling (1865-1936), bem como possíveis vínculos de suas ideias com o expansionismo imperialista inglês do período.

Conheça mais

Sugestões de leitura

HOBSBAWM, E. *Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003. A obra aborda a história da Grã-Bretanha desde o século XVIII ao XX, analisando diversos temas, como a origem da Revolução Industrial, seus impactos sociais e na agricultura, a segunda fase da industrialização (1840-1895) e o lugar da Grã-Bretanha na economia mundial.

WESSELING, H. L. *Dividir para dominar*: a partilha da África (1880-1914). Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Revan, 1998. A obra traz uma interpretação peculiar acerca do imperialismo e do processo de partilha do continente africano, em que são abordadas as relações diplomáticas e as manobras realizadas pelos europeus interessados na colonização da África.

Filmes

As montanhas da Lua. Direção de Bob Rafelson. Estados Unidos, 1990. (135 min).

55 dias em Pequim. Direção de Nicholas Ray. Estados Unidos, 1963. (148 min).

Indochina. Direção de Régis Wargnier. França, 1992. (154 min).

Shogun. Direção de Jerry London. Estados Unidos, 1980. (151 min).

Comentários e respostas

Boxes e seções

Construindo conceitos

Espera-se que os alunos pesquisem sobre as relações políticas, econômicas e sociais que o Brasil vem desenvolvendo com outros países na atualidade. Entre os assuntos, eles poderão citar o papel que o Brasil vem desempenhando na América Latina por meio do bloco do Mercosu e a sua atuação política e econômica nas relações com outros países emergentes que integram o BRICS (Rússia, Índia, China e África do Sul). Incentive todos os alunos a opinar e a defender os argumentos após a apresentação dos resultados da pesquisa.

Atividades

Retome

1. Saber diferenciar conceitos é importante para que os alunos aprendam a lidar com os conhecimentos históricos produzidos ao longo do tempo. De modo geral, o fenômeno do colonialismo (ou "colonização", como é tratado no boxe *Construindo conceitos*), entre os séculos XVI e XVIII, tinha como objetivo a exploração de riquezas do continente americano (especiarias, gêneros tropicais e metais preciosos), associada ao uso do trabalho compulsório de indígenas e de africanos. Por sua vez, o neocolonialismo do século XIX foi motivado pelo capitalismo industrial e financeiro. As grandes potências desejavam, além de buscar novas fontes de matérias-primas e recursos naturais, conquistar mercados consumidores para seus produtos e novas áreas de investimento de capital.
2. a) Essa charge de Cecil Rhodes foi publicada na revista inglesa *Punch*. Rhodes foi representado de maneira grandiosa, com um tamanho imenso, com os braços abertos em posição de exaltação e domínio. Ele está pisando em todo o território do continente africano (um pé ao norte, outro pé ao sul). A posição de Rhodes, desse modo, é de alguém dominando o continente africano como um todo. Comente com os alunos que essa charge é originalmente intitulada "O colosso de Rhodes"; seu desenho foi inspirado no monumento do Colosso de Rodes, que teria sido construído na Antiguidade: <www.jornalissimo.com/curiosidades/423-10-curiosidades-sobre-o-colosso-de-rodes>. Acesso em: 1º abr. 2016.

b) O elemento que Rhodes segura em suas duas mãos, e que aparece preso a seus pés, é um cabo telegráfico. Essa charge foi feita logo após Rhodes anunciar um de seus investimentos: a criação de uma linha telegráfica que unisse o norte e o sul do continente africano, em 1892. Esse elemento (o cabo telegráfico) relacionava-se com os desejos expansionistas europeus, na medida em que proporcionaria, aos europeus, um domínio mais intenso sobre o continente africano. Esse domínio seria promovido pela facilitação da comunicação entre uma parte e outra do continente.

Pratique

3 a) O autor do texto 1 diz que praticamente todos os tipos de sociedade africana resistiram à exploração colonial no período do imperialismo. Ao mesmo tempo, ele nos informa que as resistências foram diferentes de uma região para outra.

b) Os chefes e sultões somalis organizaram diversos levantes contra as forças europeias. Ao retrabalhar com as informações do capítulo, os alunos podem dizer que houve resistência, por exemplo, na Argélia, no Senegal, no Reino Axanti, no Saara, na África do Sul, entre outros lugares.

c) Era um tipo de resistência no campo diplomático: os chefes somalis tentaram colocar uma potência europeia contra a outra, assinando tratados com diversas delas. Nos tratados, tomavam o cuidado de ceder pouco. Porém, essa estratégia (assim como a luta armada) acabou não dando resultado ao longo do tempo.

d) Nesse trecho, o autor se refere ao estabelecimento, por parte das potências europeias, das fronteiras artificiais no continente africano (que deram origem aos atuais países). Naquele momento de partilha da África, organizado na Conferência de Berlim, as fronteiras estabelecidas não levavam em conta as especificidades dos povos, reinos, impérios e Estados africanos. Povos antes unidos ficaram separados pelas fronteiras, por exemplo, enquanto povos inimigos passaram a coexistir em um território. É nesse sentido que o autor considera que a partilha "desprezou os interesses legítimos das populações".

Um material fundamental para consulta e para auxiliar seu trabalho em sala de aula é a obra *História geral da África*, já destacada na seção *Pontos de vista* deste capítulo. Há dois volumes que interessam, particularmente, aos assuntos tratados neste capítulo. No volume VI (*África do século XIX à década de 1880*), há uma imensidão de textos de historiadores africanos e de outras nacionalidades sobre o panorama do continente africano durante o século XIX, até o período imediatamente anterior ao neocolonialismo. É um volume importante para ser consultado caso você queira realizar, com os alunos, um trabalho aprofundado sobre os diferentes reinos e impérios africanos existentes até o século XIX, ou seja, antes do domínio colonial. Já o volume VII (*África sob dominação colonial, 1880-1935*) trata das especificidades do processo de neocolonialismo. Esses dois volumes (assim como os demais volumes da coleção) estão disponíveis na internet, em PDF: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190254POR.pdf> e <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190255POR.pdf>. Acessos em: 1º abr. 2016.

4 a) O então Congo, ocupado pela Bélgica, foi um dos mais terríveis exemplos de exploração colonial no continente africano. Em empresa organizada pelo rei Leopoldo II (que tinha direitos de propriedade particular nas terras) a violência foi sistematicamente utilizada na exploração intensa de borracha e marfim. O livro *O fantasma do rei Leopoldo*, de Adam Hochschild (São Paulo: Companhia das Letras, 1999), trata desse assunto com profundidade, numa narrativa quase ficcional, mas baseado inteiramente nos eventos históricos. Uma resenha sobre a obra, escrita por Jurandir Malerba, está disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1901200016.htm>. Acesso em: 2 abr. 2016.

b) O produto citado no trecho de Joseph Conrad é o marfim. Segundo Marina de Mello e Souza, "Já os elefantes, que forneciam o cobiçado marfim com o qual as elites ocidentais do século XIX faziam bolas de bilhar, teclas de piano, cabos de faca e de espada e uma variedade de objetos esculpidos, foram quase totalmente dizimados, sobrevivendo apenas em algumas reservas [...]." SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 161.

Analise uma fonte primária

5 a) É a Guerra dos *Boxers*. Os alunos podem referir-se à legenda embaixo da charge ("The boxers") e às vestimentas do indivíduo de origem chinesa, à esquerda, como elementos da charge que nos permitem relacioná-la a esse conflito.

b) A nação representada pelo "Tio Sam" são os Estados Unidos. Em suas mãos, no lugar de luvas de boxe, estão desenhados navios.

c) Os "punhos fechados", ou *boxers*, eram chineses nacionalistas radicais que desejavam libertar a China da dominação das potências imperialistas. A rebelião organizada por eles ocorreu em 1900. Em represália, uma força expedicionária internacional, composta por ingleses, franceses, alemães, russos, japoneses e estadunidenses, invadiu a China e derrotou os boxers. O governo chinês foi obrigado a continuar a reconhecer todas as concessões já feitas às grandes potências imperialistas, e é esse fato que podemos relacionar às mãos do "Tio Sam", cobertas por navios: as principais concessões chinesas estavam justamente na abertura de seus portos ao comércio.

Articule passado e presente

6 a) A entrevistadora cita casos de racismo no futebol, algo, infelizmente, bastante comum no país em que vivemos. É provável que os alunos apontem o fato de que o racismo realmente ainda existe no Brasil E que os homens e as mulheres afrodescendentes ainda têm de lutar para ver seus direitos garantidos. É possível verificar, no cotidiano dos brasileiros, casos de discriminação racial no ambiente de trabalho, em escolas, em locais públicos como restaurantes e lojas do comércio. É dever de todos os cidadãos lutar contra qualquer tipo de discriminação e contra o preconceito, combatendo todas as formas de racismo. Para auxiliar seu trabalho em sala de aula, você pode consultar e compartilhar com os alunos as seguintes reportagens, disponíveis na internet: "Identidade negra e ra-

cismo": <http://revistaescola.abril.com.br/consciencia-negra/africa-brasil/identidade-negra.shtml>; "Vamos falar de racismo?": <www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos-revista/vamos-falar-de-racismo>; "O Brasil é um dos países mais racistas do mundo": <www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/441675_O+BRASIL+E+UM+DOS+PAISES+MAIS+RACISTAS+DO+MUNDO+>; "A educação colabora para a perpetuação do racismo" (entrevista com Kabengele Munanga): <www.cartacapital.com.br/politica/a-educacao-colabora-para-a-perpetuacao-do-racismo>; artigos e conversas com Kabengele Munanga no *site* Geledés: <www.geledes.org.br/tag/kabengele-munanga>. Acessos em: 5 abr. 2016.

b) Essa é uma questão bem desafiadora, uma vez que incentiva os alunos a lidar com as sutilezas de conceitos historicamente construídos e cheios de juízos de valor. Ao refletir sobre a frase de Mia Couto, podemos pensar que ele pretendia dizer o seguinte: o fator culpado pela existência do racismo (de atitudes racistas, de discursos racistas) não é uma suposta diferença genética entre seres humanos ou entre populações. Na verdade, para ele, o racismo (ou seja, o discurso racista, as atitudes, as ideias) é o fator que constrói a ideia de "raça" e a ideia de "diferenças entre as raças", o que faz surgir, então, a ideia errônea de "raças inferiores" e "raças superiores".

c) Neste capítulo, vimos que as potências europeias, interessadas em dominar territórios na África e na Ásia, sustentaram sua expansão com um discurso que considerava os africanos incapazes de governar a si próprios. Por essa razão, eles precisariam dos europeus para seu próprio bem, para superar o estágio de"barbárie"e chegar à "civilização". Esse seria o "fardo do homem branco". O racismo contemporâneo ainda é alimentado em parte por essa visão, que classifica as pessoas como sendo de "raças superiores" e "raças inferiores".

Capítulo 19

O Brasil no reinado de dom Pedro II

Por que estudar o Brasil no reinado de dom Pedro II?

- Apresenta o processo de consolidação do Estado brasileiro e do controle sobre o território nacional.
- Possibilita uma reflexão sobre as formas de organização da política e do Estado brasileiro, bem como das lutas e demandas sociais.
- Oferece uma reflexão sobre a permanência de desafios e obstáculos ao desenvolvimento de um sistema democrático pleno, diante do forte poder oligárquico.

Objetivos

- Os alunos deverão compreender as relações entre as transformações econômicas, a estrutura social e a dinâmica das lutas políticas que marcaram o Segundo Reinado.
- Os alunos deverão identificar os elementos que conduziram à derrocada da monarquia e ao fim do sistema escravista, no Brasil.
- Os alunos trabalharão especialmente com os conceitos de monarquia, escravidão, crise política e relações internacionais.
- Os alunos deverão desenvolver habilidades relacionadas a analisar as ações dos Estados nacionais no que se refere ao enfrentamento de problemas de ordem socioeconômica.

Tópicos principais do capítulo

- Abertura: apresenta a imagem da cerimônia de homenagem póstuma ao abolicionista e ex-escravo Luiz Gama, realizada em São Paulo pela OAB, em 2015. Além disso, cita aspectos relacionados ao período do reinado de dom Pedro II, como a economia do café, a questão escravista e os conflitos externos em meados do século XIX. Esta abertura possibilita a discussão sobre a herança escravista no Brasil Após o estudo do capítulo, retome essa abertura com a atividade *Articule passado e presente*.
- Antes de prosseguir o estudo do capítulo, incentive os alunos a se localizar no tempo e no espaço (seção *Onde e quando*). Neste capítulo estará em foco: Brasil, entre 1840 e 1889.
- Tema central: trata do Segundo Reinado brasileiro, período em que o Brasil esteve às voltas com grandes mudanças, na esteira do avanço da economia agroexportadora, cujo motor foi a importante produção cafeeira. O surto de desenvolvimento trouxe a melhoria nos transportes públicos, nos serviços urbanos e propiciou o aparecimento dos primeiros núcleos industriais do país.
- Tópico *A ascensão da cafeicultura*: os chamados "barões do café" dedicavam-se também às atividades econômicas urbanas, como o comércio, bancos e indústrias, diversificando a economia do período, especialmente na transformação da província de São Paulo em novo eixo econômico. É importante destacar que esse movimento, de certa forma, contribuiu para o início da industrialização no Brasil, se considerarmos também o fim do tratado de comércio com a Inglaterra e o decreto da Tarifa Alves Branco, que aumentava o tributo sobre produtos importados.
- É importante destacar que a conjuntura da queda da monarquia no Brasil, em 1889, envolveu diversos fenômenos, ligados à crise política e econômica que se abateu sobre o país. Após sucessivos conflitos reprimidos com violência pelo poder imperial, a aliança entre membros do exército, cafeicultores paulistas e setores médios urbanos possibilitou a implementação do regime republicano de governo, especialmente depois do processo de Abolição da Escravidão, no qual as aristocracias do Nordeste e do Sul sentiram-se traídas pelo poder imperial e resolveram se unir à causa republicana.
- Boxe *Leituras* o tema da participação de indígenas na Guerra do Paraguai pode propiciar um debate sobre o papel da guerra nas sociedades indígenas. Uma visão idealizada sobre os povos indígenas difundiu a noção de que esses povos foram e ainda são ingênuos e pacíficos, como se fossem habitantes de um "paraíso" de selvas e florestas tropicais. Pode-se discutir que essa noção é um equívoco, pois grande parte dos povos indígenas constituem sociedades guerreiras, marcadas por um forte sentimento de pertencimento a sua etnia ou nação (e não a noção abstrata de índio), que constituem territórios de vida delimitados e que funcionam como fronteira para outros povos. Evidentemente, não se trata do tipo de confronto militar destrutivo que marca as sociedades ocidentais, mas de princípios guerreiros e confrontos cerimoniais que separam os povos entre si, conformando alianças e oposições de longa duração.

- Cultura juvenil: a partir das charges reproduzidas no capítulo, os alunos podem ser incentivados a criar suas próprias charges criticando a situação política atual. Para isso, são importantes dois procedimentos: primeiro, uma atividade de reflexão sobre as questões políticas contemporâneas, para que os alunos aprofundem suas opiniões a respeito da política atual; segundo, uma reflexão sobre a forma da "charge", um tipo de desenho que tem finalidades satíricas, isto é, em uma única imagem é possível elaborar sinteticamente uma crítica a alguma decisão política específica ou a algum comportamento recorrente. Comentários sobre as imagens do capítulo podem colaborar para essa reflexão.

Imagens do capítulo

Charges × pinturas: proponha uma análise comparativa das charges e das pinturas (litografia, óleo sobre tela) reproduzidas no capítulo. Peça aos alunos que identifiquem quais traços formais caracterizam e diferenciam uma charge política das outras representações iconográficas sobre o mesmo tema. Ao final, destaque que a marca fundamental da charge é o exagero, a criação de uma atmosfera grotesca, na qual um determinado traço (físico e psicológico) a ser criticado é evidenciado com ênfase.

Abordagens interdisciplinares

- **Literatura**: pesquisar as escolas literárias predominantes no Brasil no século XIX, seus principais representantes e obras. Vincular as características literárias com contexto histórico em que se desenvolviam.
- **Geografia**: utilizar o boxe *Para saber mais* como ponto de partida para promover com os alunos uma discussão sobre a Lei de Terras e seu impacto na estrutura fundiária do país, realizando, desse modo, um trabalho interdisciplinar com Geografia. Diversos artigos acadêmicos publicados na internet podem servir como base para a discussão. Um exemplo é o artigo "Os impactos iniciais da Lei de Terras de 1850 na estrutura fundiária da cidade da Parahyba", escrito por Rebeca Maria Aguiar do Nascimento e Doralice Sátyro Maia. Disponível em: <www.portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/download/5643/4086>. Acesso em: 9 abr. 2016.

Conheça mais

Sugestões de leitura

BERNARDES, D. *Um Império entre repúblicas*: Brasil, século XIX. São Paulo: Global, 1983. Ao abordar a história do Brasil oitocentista, o livro salienta os seus pontos de contato e atrito em relação aos Estados nacionais hispano-americanos que estão se conformando.

CALDEIRA, J. *Mauá*: empresário do Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. A partir da narrativa da trajetória de vida de Irineu Evangelista de Souza, o visconde de Mauá, a obra interpreta aspectos da história política e econômica do Segundo Império.

FRANCO, M. S. de C. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1997. O livro aborda a história do Brasil no século XIX, examinando vários aspectos da sociedade, as relações sociais em que os livres e pobres estavam inseridos e os vínculos entre trabalho livre e trabalho escravo.

SCHWARCZ, L. M. *As barbas do imperador*: dom Pedro II, um monarca nos trópicos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. O livro analisa o processo de construção do mito monárquico brasileiro ao explorar as múltiplas faces da imagem pública e histórica elaborada em torno de dom Pedro II.

Tese

RODRIGUES, M. S. *Guerra do Paraguai*: os caminhos da memória entre a comemoração e o esquecimento. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, 2009. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-07122009-102220/>. Acesso em: 21 abr. 2016. O trabalho tem como ponto de partida os festejos oficiais e populares de recepção àqueles que lutaram na Guerra do Paraguai para compreender os percursos da memória da guerra, esta que transita entre a comemoração e o esquecimento.

Filmes

A moreninha. Direção de Glauco Mirko Laurelli. Brasil, 1971. (96 min).

Gaijin: os caminhos da liberdade. Direção de Tizuka Yamazaki. Brasil, 1980. (112 min).

Guerra do Brasil: toda a verdade sobre a Guerra do Paraguai. Direção de Sylvio Back. Brasil, 1987. (104 min).

Sites

Memorial do imigrante. Disponível em:<www.memorialdoimigrante.org.br/>. Acesso em: 21 abr. 2016. No *site* é possível acessar parte do acervo do museu mantido pelo Memorial do Imigrante, bem como conhecer um pouco mais a respeito da história da imigração de grupos europeus e asiáticos para o Brasil.

Textos de apoio

1 A vida política no Império

Conselheiros, senadores e deputados do Império e das províncias constituíram um grupo poderoso. Alguns chegaram a receber títulos de nobreza. Ocuparam posições de ministros, foram nomeados presidentes de província. Usaram de suas posições para exercer influência na imprensa, junto aos bancos, nas concessões de terras e subsídios a empreendimentos vários, no preenchimento de cargos públicos, na Justiça e na legislação. Os políticos intervinham no Exército, na Guarda Nacional, na Igreja. Constituíram uma verdadeira oligarquia que governava em nome do povo e da nação. O político era eleito através de uma rede de clientela e, quando no governo, esperava-se que servisse aos interesses de seus eleitores. Não é de espantar, portanto, que o político não fosse visto como representante do povo, mas como seu benfeitor. Nessas condições os direitos constitucionais do cidadão passavam a ser vistos como concessões das elites políticas. A troca de favores governava todas as relações. Sem patrono, político não fazia carreira, magistrado não permanecia no cargo, funcionário público não conseguia emprego, escritor não ficava famoso, empresário não conseguia criar empresa, banco não obtinha permissão para funcionar. Essa situação ficou bem característica através do ditado popular: "Quem tem padrinho não morre pagão".

COSTA, Emília Viotti da. *Brasil*: história, textos e contextos. São Paulo: Ed. da Unesp, 2015. p. 84-85.

2 O trabalho livre na sociedade escravocrata

Para ser lançado nas relações sociais da sociedade escravocrata, o trabalhador era despojado de toda e qualquer propriedade, inclusive da propriedade da sua própria força de trabalho. Diversamente do que se dá quando a produção é diretamente organizada pelo capital (e não pela mediação da renda), em que o trabalhador preserva a única propriedade que pode ter, que é a da sua força de trabalho, condição para entrar no mercado como vendedor dessa mercadoria, esse despojamento absoluto é a precondição para que o trabalhador apareça na produção como escravo. Por isso, o advento do trabalho livre, corporificado na imigração, não foi processo igual para o escravo colonial e para quem não fora escravo, para o imigrante europeu. Com ele, o primeiro ganhou a propriedade da sua força de trabalho; enquanto o segundo, expulso da terra, liberado da propriedade, tornou-se livre, isto é, despojado de toda propriedade que não fosse a da sua força de trabalho. Para um a força de trabalho era o que ganhara com a libertação; para outro era o que lhe restara.

Para o escravo, a liberdade não é o resultado imediato do seu trabalho, isto é, trabalho feito por ele, mas que não é seu. A liberdade é o contrário do trabalho, é a negação do trabalho; ele passa a ser livre para recusar a outrem a força de trabalho que agora é sua. Para o homem livre, despojado dos meios de produção, ao contrário, o seu trabalho passa a ser condição da liberdade. É no trabalho livremente vendido no mercado que o trabalhador recria e recobra a liberdade de vender novamente a sua força de trabalho. É claro que se está falando aqui, tanto num caso como no outro, de uma liberdade muito específica: a liberdade de vender a força de trabalho. A libertação do escravo não o liberta do passado de escravo; esse passado será uma das determinações da sua nova condição de homem livre. Do mesmo modo, o homem livre que foi proprietário ou coproprietário das suas condições de trabalho, ao ser despojado dessas condições não se liberta da sua liberdade anterior, a liberdade de se realizar no trabalho independente, ainda que sob o preço de um tributo em trabalho, em espécie ou em dinheiro.

MARTINS, José de Souza. *O cativeiro da terra*. 2. ed. São Paulo: LECH, 1981, p. 12-17.

3 O imperador intelectual

Para entender a centralidade da monarquia, basta avaliar a importância das instituições e dos intelectuais que cercaram o soberano. É nesse momento que o imperador assumirá uma postura mais ativa junto ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro à Academia Imperial de Belas Artes, assim como procurará formar uma geração de escritores e de artistas – tão jovens como ele. Essa é a época do indigenismo de fundo romântico, dos quadros neoclássicos grandiosos da Academia Imperial de Belas Artes, dos exames no Colégio Pedro II. De um lado, a natureza se convertia em paisagem cultural, e os trópicos – devidamente invertidos – passavam a representar pujança e desenvolvimento. No esforço de viabilizar uma identidade nacional, o historiador do grupo, Varnhagen, criou uma narrativa que destaca o contraste entre a monarquia constitucional brasileira e as repúblicas latino-americanas, marcadas, segundo ele, por instabilidade crônica, ausência de liberdade e guerra civis. Para fora, o Brasil buscava firmar-se, pois, como a única nação civilizada das Américas. Para dentro, porém, era preciso resolver o problema de uma monarquia que manteve a dinastia de Bragança numa América inteiramente republicana.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil:* uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. p. 284.

Comentários e respostas

Atividades

Retome

1 a) Foi na região do oeste paulista que os produtores de café encontraram solo e clima favoráveis para o cultivo. Porém, a produção nesse local se estabeleceu depois da proibição do tráfico de escravizados para o Brasil (em 1850). Desse modo, a solução para suprir as lavouras de café do oeste paulista com a mão de obra escrava foi o tráfico interno. Nesse processo, realizado até 1885, os escravizados que passaram a trabalhar nas áreas do café do Sudeste em grande parte vinham das províncias do Norte e do Nordeste.

b) Os chamados “barões do café” eram, de modo geral, os grandes fazendeiros produtores de café nas áreas do Sudeste. Ao se dedicar a algumas atividades urbanas, como bancos e indústrias, muitos dos “barões do café” acabaram por contribuir com a diversificação da economia brasileira no século XIX.

2 Incentive a observação do gráfico e a leitura atenta dos dados e das informações mostrados por ele. Em 1845 (o primeiro ano indicado pelo gráfico) foi estabelecida a lei Bill Aberdeen, aprovada pelo parlamento inglês, que tornava legal a captura de qualquer navio utilizado na atividade do tráfico negreiro. Mesmo com o estabelecimento dessa lei, é possível notar que nos anos posteriores, até 1848-1849, os números do tráfico de escravizados cresceram (sendo que 1848 é o ano com o maior número de africanos escravizados trazidos pelo tráfico). Foi com a lei de 1850 (Lei Eusébio de Queirós), que proibiu o tráfico Atlântico de escravizados, que os números dessa atividade passaram a cair. Mesmo assim, é possível verificar, pelo gráfico, que o tráfico negreiro ilegal continuou a ser realizado, já que há entradas de africanos na condição de escravos no Brasil ainda em 1851 e 1852.

3 A Lei de Terras fazia com que as terras públicas só se tornassem propriedade privada por meio da compra (e não mais por processos de doação ou posse, como vinha acontecendo até então). Desse modo, as terras, com preços elevados (muitos consideram que de modo proposital), tornaram-se inacessíveis à maioria da população. Se desejar, comente com os alunos que, segundo José Luiz Cavalcante, “vale ressaltar que a Lei de Terras é mais um processo de discussão dos vários grupos políticos que davam sustentação ao Império, e seu resultado, em momento algum, teve o objetivo de interferir nos interesses dessa elite política e econômica, constituída em grande parte por fazendeiros. A terra continuou a ser adquirida sem o controle do Estado, sob a proteção de documentos forjados. Apenas após a Proclamação da República é que a Lei de Terra foi revista. Somente a província de São Pedro do Rio Grande do Sul (RS) apresentou mais informações sobre o serviço de terra (pelo menos em documentos apresentados). [...] Sendo assim, podemos concluir que a Lei de Terras só fez reafirmar e estimular a tradição latifundiária brasileira.” A Lei de Terras de 1850 e a reafirmação do poder básico do Estado sobre a terra. *Revista Histórica*, 2 jun. 2005. Disponível em: <www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02/materia02>. Acesso em: 9 abr. 2016.

4 a) Segundo as informações do capítulo, uma das interpretações ligadas à versão brasileira é a que considera que Solano López teria realizado uma política militar expansionista para ampliar o território paraguaio. Segundo essa versão, a ideia de Solano era anexar regiões da Argentina, do Uruguai e do Brasil e obter acesso ao oceano Atlântico. Nessa versão, a guerra teria sido causada fundamentalmente em razão dos desejos de expansão do governo do Paraguai. O governo de dom Pedro II não teria tido outra opção a não ser reagir. Já em uma das versões que explicita os interesses do governo do Paraguai na guerra estaria a que considera a ocupação do Uruguai pelo Império brasileiro. Esse fator teria trazido riscos ao equilíbrio na região do Prata, uma vez que o Paraguai defendia a livre navegação nos rios. Essas versões são antagônicas, uma vez que trazem à tona interesses contrários.

Se desejar, você pode conversar um pouco mais com os alunos sobre a Guerra do Paraguai, destacando os diversos historiadores que têm estudado esse conflito. Assim como outros temas da história do Brasil (como a independência e as guerras na Bahia, já estudadas em capítulos anteriores), a Guerra do Paraguai é algo constantemente revisto por novas pesquisas, muitas vezes baseadas em novos documentos. Na verdade, a historiografia “tradicional” sobre a Guerra do Paraguai surgiu ainda no século XIX e considerava a visão dos vencedores, valorizando as ações militares. Posteriormente, os chamados revisionistas propuseram uma nova perspectiva de análise, levando em conta o imperialismo do século XIX e a afirmação do capitalismo na Inglaterra como fatores que teriam influenciado o início e o desenrolar do conflito. O historiador argentino León Pomer, por exemplo, destaca o interesse dos ingleses pelo livre comércio na região do rio da Prata, mas deixa claro que a guerra não foi promovida por esse fator isolado. Por sua vez, Julio José Chiavenatto dá mais destaque à participação do capital inglês na Guerra do Paraguai, considerando que esse conflito foi causado por motivos econômicos. Na atualidade, análises como a de Francisco Doratioto questionam as perspectivas utilizadas nas interpretações realizadas anteriormente e pretende estudar o conflito com base em fatores históricos regionais, mais específicos.

b) O território do Paraguai foi devastado pela guerra e sua economia foi desestruturada. Pesquisas indicam que o conflito foi responsável pela morte de mais de 90% da população masculina paraguaia com mais de 20 anos. O governo do Brasil, após a guerra, viu-se com um alto endividamento com o governo inglês. Cerca de 40 mil brasileiros, sobretudo negros e mestiços, morreram em combate. Além disso, o fortalecimento do Exército brasileiro (que praticamente não existia antes do conflito) trouxe consequências importantes para o cenário político interno do Brasil.

Pratique

5 a) O personagem principal representado é dom Pedro II.

b) Todos os elementos representados na charge consideram a “lentidão”. A “lentidão” do governo imperial ao tratar dos assuntos políticos e talvez a “lentidão” de dom Pedro II ao tomar decisões são, portanto, o tema da charge e constituem a crítica. Na imagem, dom Pedro II está montado em uma lesma; há bichos-preguiça logo abaixo da base em que a lesma se apoia. Abaixo deles, os políticos, representados como indígenas estilizados, parecem encontrar-se em sono profundo. Por fim, o Parlamento é representado por uma tartaruga. Desse modo, todos os animais representados na imagem relacionam-se com a “lentidão” e com a “preguiça”.

c) A crítica é feita de maneira negativa nas duas charges. Na primeira, dom Pedro II, montado em uma lesma, procura observar Vênus, olhando para o céu com um instrumento de observação, e talvez se esquecendo de olhar para o “mundo real” da política brasileira. Na segunda charge, o fato de dom Pedro II estar representado em um telescópio em pleno voo, em direção ao “mundo das estrelas” (como é indicado na legenda original da obra) também está relacionado a um tipo de crítica muito comum à época, que dizia que dom Pedro II não se interessava pela política e pelos problemas do Brasil. Dom Pedro II era também muito criticado por suas viagens, algumas delas bastante longas (ele chegou a passar mais de um ano viajando pelo exterior, em mais de uma ocasião). De alguma forma, a crítica nas duas charges é negativa e caminha na direção ora da lentidão, ora do desinteresse.

d) As charges deixam claro que existia uma forte crítica, organizada pela imprensa, às ações de dom Pedro II. No infográfico sobre o processo abolicionista, vemos que a imprensa também se mostrava fortemente abolicionista, ou seja, a favor do fim da escravidão. A imprensa exercia forte influência na opinião pública e isso ocorria especialmente em duas frentes: a da abolição e a do republicanismo.

Analise uma fonte primária

6 a) Os “corrompidos mercadores de carne humana” eram os indivíduos envolvidos nos negócios do tráfico de africanos escravizados para o Brasil. Eles começavam a se “acautelar”, ou seja, a tomar atitudes preventivas, em vista do crescimento do movimento abolicionista. É importante atentar para a data do texto: ele foi escrito e publicado em 1869, época em que o movimento abolicionista realmente se desenvolvia e crescia entre as populações urbanas do Brasil.

b) No texto, Luiz Gama refere-se à lei promulgada tempos após a independência: naquela ocasião, dom Pedro I assumiu o compromisso de extinguir o tráfico negreiro até 1830. Ele faria isso em troca do reconhecimento da emancipação do Brasil pelo governo da Inglaterra. Porém, o acordo, posteriormente aprovado pela Regência em 1831, não saiu do papel. Muitos pesquisadores consideram que essa foi a típica lei “para inglês ver”, já que não foi totalmente cumprida, servindo apenas para agradar o governo britânico. As “vozes dos abolicionistas”, de acordo com Luiz Gama, estavam denunciando esse fato. Você pode completar o assunto com esse texto de Luiz Gustavo Santos Cota: “O que se seguiu à promulgação da lei de 7 de novembro de 1831, também conhecida como lei Feijó, foi o completo desrespeito à legislação, não só por parte dos proprietários escravistas, mas por parte do próprio Estado. A ameaça de punição não intimidou os ‘importadores’ que contavam com a completa conivência do governo imperial, que procurava fechar seus olhos aos atos de pirataria. O fato de o corpo de funcionários do Estado responsáveis pela apreensão e julgamento dos contrabandistas ser em grande medida formado por proprietários escravistas ou correligionários políticos a estes ligados dificultava ainda mais a aplicação da lei.” COTA, Luiz Gustavo Santos. Não só “para inglês ver”: justiça, escravidão e abolicionismo em Minas Gerais. *História Social*, n. 21, segundo semestre de 2011. p. 69. Disponível em: <www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/viewFile/912/683>. Acesso em: 10 abr. 2016.

Articule passado e presente

7 a) Luiz Felipe de Alencastro refere-se à continuidade do tráfico de escravizados (mesmo após a lei de 1831) e à impunidade que teve início nesse período, uma vez que os traficantes não eram punidos nem presos por realizarem tal atividade.

b) Alencastro, ao mesmo tempo em que considera que os afrodescendentes “pagam o preço” da herança escravista (enfrentando problemas graves como racismo, discriminação, menores oportunidades no mercado de trabalho, etc.), cita outro elemento que, para ele, sofre até hoje com as heranças do tempo da escravidão: a ordem jurídica brasileira. Para esse historiador, a partir de 1831, o não cumprimento da chamada Lei Feijó (“para inglês ver”) intensificou a impunidade e o desinteresse pelo bem coletivo na esfera jurídica. Essas características presentes na ordem jurídica brasileira continuam presentes até hoje na realidade do país.

c) É esperado que os alunos reflitam sobre a herança escravista no Brasil atual e sobre a impunidade no âmbito jurídico. Possivelmente, eles vão considerar que algumas coisas melhoraram e outras não. A punição a alguns crimes de racismo, por exemplo, têm sido bem sucedidas: há casos que se tornam públicos e que, com o tempo, são investigados e punidos. Como exemplo, há o caso de racismo contra a jornalista Maria Julia Coutinho (a Maju), que, em 2015, sofreu ataques racistas na internet. O caso foi amplamente discutido na internet (nas redes sociais) e a reação dos internautas foi de total repúdio ao ocorrido. Por outro lado, a impunidade em casos de corrupção na política e a falta de cumprimento de uma série de leis ainda são características fortes da ordem jurídica brasileira.

Enem e vestibulares

Enem

1 d

2 d

3 b

Vestibulares

4 c

5 Estão corretas: 02 + 04 + 08 = 14.

6 a

Atividades complementares

Atividade interdisciplinar com Filosofia relacionada ao tema do Capítulo 15

LIBERALISMO ONTEM E HOJE

Introdução

Sabemos que o liberalismo não foi apenas um projeto político do século XIX que se perdeu no tempo. Até há pouco tempo tínhamos no Brasil o Partido Liberal e diariamente ouvimos falar em liberalismo e neoliberalismo. A atividade que se segue refere-se aos princípios básicos do liberalismo, que remontam ao século XVII. Vamos retomar as informações estudadas no Capítulo 10, sobre o filósofo John Locke (1632-1704), ampliá-las e, a partir disso, atualizar suas questões problemáticas para os dias de hoje.

Em *Segundo Tratado sobre o Governo, ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil*, publicado originalmente entre 1689 e 1690, Locke desenvolveu detalhadamente os cinco princípios do liberalismo: individualismo, propriedade, liberdade, igualdade e democracia. O individualismo refere-se ao fato de Locke ser um filósofo contratualista, assim como outros de seu tempo. Isso significa que eles são filósofos que, na base de suas teorias políticas, colocam a ideia de que os homens, antes de viverem em sociedade, viviam em um suposto **estado de natureza**. Com o tempo, esse estado de natureza chega a um limite, tornando-se insustentável e, para possibilitar a continuidade da vida humana, os indivíduos resolvem fazer um contrato entre si, instaurando-se a sociedade, um Estado e suas

leis. Para cada um dos filósofos contratualistas, o motivo pelo qual o estado de natureza acaba é diferente. Para Thomas Hobbes (1588-1679), em estado de natureza os homens viviam em constante guerra, com os mais fortes ameaçando a segurança dos mais fracos, uma vez que não existiam Estado nem leis. Nessas condições imperava a insegurança e a injustiça, pois naturalmente o homem é mau. É Hobbes o autor da famosa frase, retomada até mesmo por Caetano Veloso, "o homem é o lobo do homem". Para Locke, o grande problema em estado de natureza é a fome. Para ele, em natureza, os homens mal travam relações, cada um ocupado demais em garantir a subsistência. Seja como for, todos concordam que, para sanar essa impossibilidade de continuar vivendo na natureza, os homens fazem um contrato entre si, um contrato de viver em sociedade. Isso significa que os homens são racionais e capazes de travar contratos, ter noções de justiça, capazes de combinar leis que garantam seus direitos. Em outras palavras, os homens têm consciência e podem falar e pensar, antes de viverem em sociedade. Cada ser humano já está pronto e só entra em sociedade para garantir sua segurança, segurança que o defende de ataques dos outros. O outro é colocado, assim, em princípio, como uma ameaça e não como parte integrante do meio necessário (sociedade/cultura), para que um indivíduo se forme. Todo homem, segundo Locke, já em estado de natureza, tem direito natural à **propriedade** de sua vida e de seus bens, que consegue conquistar por meio de seu trabalho, de seu esforço pessoal. Trata-se de um direito natural. Todo ser humano pode se apropriar naturalmente dos frutos de seu trabalho, assim como da terra que pode cultivar, sem que tenha que pedir permissão para ninguém. Deus deu o mundo igualmente a todas as pessoas. Se cada um que conquista algo por meio de seu trabalho tiver que esperar a permissão dos outros para usufruir disso, morrerá de fome. No entanto, os homens não podem acumular mais do que podem usar. Acumular excesso de frutos colhidos, por exemplo, seria uma usurpação do direito dos outros, uma vez que tiraria a possibilidade de outros colherem e consumirem aquilo que se está desperdiçando. Assim, a mesma lei natural que confere o direito à propriedade privada a limita. No entanto, em relação ao dinheiro, Locke não vê nenhum problema no acúmulo desmedido, pois dinheiro não se deteriora. A **igualdade** defendida pelo liberalismo é totalmente consonante com seu tempo, das luzes da razão, da crença de que todos os homens são igual e naturalmente racionais. A igualdade defendida pelo liberalismo, em sociedade, é uma igualdade de direitos, a partir da qual os indivíduos possam competir entre si em condições semelhantes. A igualdade deve ser estabelecida perante a lei: iguais direitos à vida, à liberdade, à propriedade. No entanto, esta é uma doutrina que surge concomitante com o capitalismo, ou seja, sistema econômico que, em princípio, é calcado na desigualdade social. Nele os indivíduos não partem todos do mesmo ponto, uns são proprietários dos modos de produção e outros têm apenas sua força de trabalho para vender. As ideias liberais, portanto, acabam servindo para legitimar as desigualdades sociais. Como se o mais pobre o fosse por falta de esforço ou inteligência.

A **liberdade**, assim, defendida pelo liberalismo, é a liberdade individualista de competir e acumular bens. Trata-se da defesa da ideia de que o Estado deve garantir as condições para que os indivíduos possam concorrer livremente entre si na corrida por acúmulo de riquezas, por meio da aplicação de seus potenciais naturais individuais. A **democracia**, desse modo, consiste na defesa de que todos têm o direito de participar do governo. O modo como isso é viabilizado é por meio da representatividade parlamentar, o que é bastante discutível.

Objetivos

- Contribuir para que os alunos reconheçam o uso do estudo da história dos homens como um elemento de crítica e reflexão sobre a vida dos homens, em qualquer tempo, principalmente o deles mesmo, aqui e agora.
- Contribuir, por meio de estudo de conceitos filosóficos, para tornar mais complexa e crítica a compreensão que os alunos possam ter do mundo e de si mesmos dentro dele.
- Levar à compreensão do papel e da importância da discussão sobre o individualismo hoje.
- Incentivar o desenvolvimento da criatividade por meio da criação de apresentação de estudo de pesquisa realizado.
- Desenvolver capacidade de trabalhar colaborativamente.
- Desenvolver conhecimento e prática de procedimentos para coletar, selecionar e sintetizar dados em diferentes fontes de pesquisa.
- Desenvolver a habilidade de discutir determinado assunto de forma organizada, construindo um raciocínio coletivo.

Conteúdos

Liberalismo – Os cinco princípios do liberalismo na origem e hoje – O problema do individualismo.

Tempo estimado

5 aulas

Desenvolvimento das atividades

- Prepare uma breve exposição sobre a característica do individualismo na doutrina liberal, baseando-se no texto introdutório dessa atividade, acima, e em outras fontes que pesquisar. Isso deve levar, no máximo, uma aula.
- A partir dessa exposição inicial, proponha aos alunos o trabalho de reflexão e estudo sobre a questão do individualismo hoje. É possível viver sem dever nada a ninguém? Devemos algo à sociedade em que vivemos? Outros devem algo a cada um de nós, só pelo fato de estarmos na mesma sociedade?
- Esclareça que cada aluno poderá escolher um dos objetos abaixo para investigar a questão e, a partir da curiosidade pelo objeto, os grupos se formarão.

  1. o relato do caso verídico de Amala e Kamala, as chamadas "meninas lobo";
  2. a história do personagem Mogli, de *O livro da selva*, de Rudyard Kipling;
  3. a história de Tarzan, de Edgar Rice Burroughs;
  4. o filme de Werner Herzog *O enigma de Kaspar Hauser (Cada um por si e Deus contra todos)*;
  5. o filme de Michael Apted *Nell*;
  6. o filme de Arthur Penn *O milagre de Annie Sullivan*, sobre o caso de Helen Keller.

- Ajude os alunos a se organizar em grupos, segundo os temas escolhidos, e a planejar sua pesquisa.
- O professor deve ajudar cada grupo a buscar os dados necessários para a pesquisa em fontes confiáveis. O professor decidirá, segundo as condições apresentadas na escola, se os alunos poderão consultar a Internet e fontes bibliográficas durante as aulas ou como atividade para casa.
- Essa primeira fase do trabalho de cada grupo consiste em tomar contato com a história (verídica ou não) que foi sugerida. É importante que cada grupo organize uma apresentação dessa história para os demais alunos da classe. Podem optar por exibir ou ler trechos selecionados, junto com um relato a respeito da história, podem optar por encenar a história, etc. O importante é que saibam que a apresentação da história, por mais bem elaborada que seja, é apenas parte do trabalho do grupo. É bastante desejável que a apresentação da história seja complexa, mostrando-se as controvérsias, se houver, as versões, se houver, seus desdobramentos, estudos feitos sobre os casos, etc., não se esquecendo de divulgar as fontes das pesquisas.
- O professor deverá acompanhar esse trabalho em cada grupo, pela classe, e levá-los a prestar atenção na participação de todos e na colaboração. Deixe claro que é necessário que cada aluno e o grupo façam registros das fontes consultadas, que façam anotações de autoria própria dos materiais consultados em seus cadernos (no de todos e cada um) e que a elaboração da apresentação dos resultados do trabalho do grupo para a classe deve ser coletiva.
- O objetivo de cada grupo é o de, por meio da história estudada, que deverá ser apresentada criativamente, levantar questões sobre a interdependência indivíduo/sociedade. Trata-se de criar um problema, de levantar o questionamento sobre a relação indivíduo/sociedade, tendo como estopim a história estudada e, como objetivo, a questão do individualismo. Essa questão deverá estar atualizada para o nosso cotidiano, portanto, exemplos concretos da realidade contemporânea serão bem-vindos, podendo ser notícias de jornais, mensagens passadas em propagandas comerciais, etc., cada grupo deve procurar esse material para o compor com a história e levantar o problema.
- Depois da apresentação de cada grupo – que, a rigor, é uma apresentação de questionamentos e não de soluções, verdades, regras –, a classe poderá fazer perguntas, questionamentos, observações, criando-se um grande debate. É desejável que se crie esse diálogo, pois o objeto de conhecimento dos grupos é o mesmo, trata-se da discussão do mesmo problema, com diferentes entradas.
- Avaliação: é importante o professor conversar com os alunos sobre os critérios de avaliação, antes que se comece a atividade, para que eles saibam que os critérios de avaliação são os objetivos da atividade, para que eles possam buscar realizar esses objetivos durante sua tarefa. É desejável que o professor use como um dos critérios de avaliação a capacidade de trabalhar coletivamente, de cada aluno, e a organização da pesquisa nas fases coleta de dados, estudo/reflexão e apresentação. O objetivo geral dessa atividade é fazer com que os alunos percebam relações entre os primórdios da doutrina liberal no século XVII e seus desdobramentos até os dias atuais em nossa vida. Trata-se de levá-los a entender (e praticar) o uso do estudo da história dos homens como um elemento de crítica e reflexão sobre a vida dos homens, em qualquer tempo. Dessa forma, a avaliação deverá estar mais calcada na observação da participação no questionamento, na capacidade de compreensão das relações que se objetiva fazer do que propriamente na verificação da compreensão de um conceito, nesse caso, o individualismo para as filosofias contratualistas e para o liberalismo em particular. Considere a possibilidade de, depois da apresentação dos grupos, pedir uma síntese da discussão para cada grupo ou para cada aluno.

Indicações de leitura para o professor

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de Filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.

LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo, ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

Indicações de fontes para o aluno

CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 2010.

BUZZI, A. R. *Filosofia para principiantes*. Petrópolis: Vozes, 2001.

WEATE, J. *Filosofia para jovens*. São Paulo: Callis, 2006.